

RESALTANDO MI CULTURA, “AINYUÚ AKAJALIJAI” MI SUPERHÉROE WAYUÚ”,
UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE COMUNICATIVO, PARA LA
PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS- TIPO- CÓMIC, EN LOS ESTUDIANTES DE
GRADO TERCERO

Niny Johanna Rizo García

Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad Ciencias de la Educación
Maestría en Educación

2019

RESALTANDO MI CULTURA, “AINYUÚ AKAJALIJAI” MI SUPERHÉROE WAYUÚ”,
UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE COMUNICATIVO, PARA LA
PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS- TIPO- CÓMIC, EN LOS ESTUDIANTES DE
GRADO TERCERO

Niny Johanna Rizo García

Asesora

Luz Stella Henao García

Magíster en Educación y Desarrollo Humano

Trabajo para optar al título de Magíster en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

2019

Agradecimientos

Doy gracias a Dios por la bendición de alcanzar un logro más en mi carrera profesional. Gracias al MEN por haberme favorecido con el programa de becas para la excelencia docente y así brindarme esta oportunidad de superación y conocimientos para el desarrollo de mis prácticas reflexivas en el aula de clases. También, agradezco a la UTP por ser la encargada de transmitirme a través de sus programas de formación, los conocimientos para alcanzar la culminación de este proyecto. A mi asesora, Mg. Luz Stella Henao a quien admiro por la sabiduría, el acompañamiento y la paciencia que mostró en momentos en que sentí desanimo en el proceso y realización de esta investigación.

Agradecimientos a todo el grupo de docentes de la línea de lenguaje, quienes también contribuyeron desde sus diferentes saberes, grandes aportes para que este logro fuera posible.

De manera muy especial dedico este trabajo de investigación a mi familia que siempre me brindó su apoyo incondicional, a mi esposo Eder Fernando, por entenderme y apoyarme en todo momento, a mis hijos: Luisa Fernanda, Luis Fernando y en especial a mi hijo José Fernando quien con su pasión por los cómics y los superhéroes me inspiró a escoger este tipo de texto.

Así mismo, a mis padres, hermanos, familiares, compañeros de trabajo en especial a mis maravillosos estudiantes que también colocaron amor, empeño y entrega en la realización de cada uno de los cómics, sin ellos yo no hubiera logrado esta meta. A todas aquellas personas que han contribuido de una forma u otra en la realización de esta tesis. Gracias.

Niny Johanna Rizo García.

Resumen

Resaltando mi cultura “Ainyuu Akajalijai Mi superhéroe Wayuu” es el título del presente proyecto de investigación que hace parte del Macroproyecto de Investigación en Didáctica del Lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, que tuvo como objetivo determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la producción de textos narrativos-tipo-cómic, en una muestra de 23 estudiantes del grado tercero, de la I.E. Isabel María Cuesta González, sede José Arnoldo Marín, de la ciudad de Riohacha, La Guajira; Así mismo pretendía reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza de la docente participante durante la intervención.

En concordancia con lo anterior, se utilizó un enfoque cuantitativo y un diseño cuasi-experimental intragrupo de tipo Pre-test y Post-test, complementado con un análisis cualitativo de las prácticas reflexivas. Para la recolección de la información se elaboró una rejilla con la que se evaluaron las siguientes dimensiones: Situación de comunicación, Superestructura, Lingüística textual y Elementos del cómic, y para el análisis de las prácticas se recurrió al diario de campo.

Para el análisis de la información cuantitativa se utilizó la estadística descriptiva que permitió validar la hipótesis de trabajo y rechazar la hipótesis nula, identificándose avances importantes en las cuatro dimensiones. Respecto al análisis cualitativo, éste se realizó a partir de las categorías que emergieron del diario de campo, permitiendo a la docente reflexionar acerca de sus prácticas de enseñanza y las transformaciones que se fueron dando durante el proceso de intervención con los estudiantes.

Palabras clave: *Texto narrativo, cómic, producción textual, secuencia didáctica, enfoque comunicativo, cultura Wayuu*

Abstract

Highlighting my culture "Ainyuu Akajalijai My superhero Wayuu" is the title of this research project that is part of the Macroproject of Research in Language Didactics of the Master's Degree in Education of the Technological University of Pereira, whose objective was to determine the incidence of a didactic sequence, of communicative approach, in the production of narrative-type-comic texts, in a sample of 23 third grade students, of EI Isabel María Cuesta González, José Arnoldo Marín Headquarters, in the city of Riohacha, La Guajira; Likewise, he intended to reflect on the teaching practices of the participating teacher during the intervention. In agreement with the above, a quantitative approach and a quasi-experimental intra-group design of the Pre-test and Post-test type were used. For the collection of information, a grid was developed with which the following dimensions were evaluated: Communication situation, Superstructure, Textual linguistics and Elements of the comic, while for the qualitative analysis the field daily was used. For the analysis of the quantitative information was used descriptive statistics that allowed to validate the working hypothesis and reject the null hypothesis, identifying important advances in the four dimensions. Regarding the qualitative analysis, this was done from the categories that emerged from the field diary, allowing the teacher to reflect on their teaching practices and the transformations that were taking place during the intervention process with the students.

Keywords: Narrative text, comic, textual production, didactic sequence, communicative approach

Tabla de Contenido

Agradecimientos	iii
Resumen.....	iv
Abstract	v
1. Presentación	9
2. Marco teórico	19
2.1 Lenguaje	19
2.1.1 Lenguaje escrito.....	20
2.2 Modelos de producción textual	22
2.2.1 Modelo de producción orientado al producto	23
2.2.2 Modelos de redacción en etapas	24
2.2.3 Modelos contextuales o ecológicos	24
2.2.4 Modelos de producción por procesos	24
2.2.5 Modelo de Hayes y Flower.....	25
2.3 Enfoque Comunicativo.....	26
2.4 Propuesta de Jolibert para la producción textual.....	28
2.4.1 Noción de contexto	28

2.4.2 Situación de comunicación	29
2.4.3 Tipo de texto	29
2.4.4 Superestructura del texto	30
2.4.5 Lingüística textual	30
2.4.6 Lingüística de la oración y de la frase	31
2.4.7 Lingüística a nivel de la microestructura del texto	31
2.5 El texto narrativo	31
2.5.1 El Cómic	34
2.6 Secuencia didáctica	36
2.7 Prácticas reflexivas	39
3. Marco Metodológico	41
3.1 Tipo de investigación	41
3.2 Diseño de investigación	41
3.3 Población	42
3.4 Muestra	42
3.5 Hipótesis nula	43
3.5.1 Hipótesis de trabajo	43
3.6 Variable Independiente: Secuencia didáctica	43
3.6.1 Variable dependiente: Producción de textos narrativos tipo-cómic	46
3.6.2 Unidad de análisis	51

3.6.3 Unidad de trabajo.....	53
3.7 Técnicas e Instrumentos	53
3.8 Procedimiento.....	55
4. Análisis de información	57
4.1 Análisis de los resultados cuantitativos en la producción textos narrativos.	57
4.1.1 Prueba de hipótesis	58
4.1.2 Análisis de resultados por dimensiones.....	64
4.2 Análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza	92
4.2.1 Fase de preparación	92
4.2.2 Fase de Desarrollo	94
4.2.3 Fase de Evaluación	96
5. Conclusiones	98
6. Recomendaciones	102
7. Referentes bibliográficos	104
8. Anexos	111

1. Presentación

El ser humano por naturaleza es social, posee ideas, saberes, creencias, sentimientos y emociones que son expresados por medio del lenguaje. Según Vygotsky (1995), es el principal instrumento cultural que permite compartir la experiencia de manera colectiva, dado que es una capacidad propia del individuo y se debe potencializar en escenarios que faciliten su desarrollo. En este sentido, Bruner (1986) expone que “el lenguaje es estimulado en los primeros años de vida en el hogar, ya que la familia es la primera fuente de comunicación del infante. Estos avances a nivel comunicativo continúan al ingresar a la escolaridad” (p. 18).

Así, se destaca la importancia del lenguaje como mediador en todo acto comunicativo ya sea oral o escrito, al reconocerse como aquella competencia propia del ser humano que mediante el uso de códigos y símbolos, le ha permitido representar, comprender y transformar la realidad a través de los tiempos, dando así, la posibilidad de crear significados comunes con sus congéneres Vygotsky (1996).

Partiendo de las distintas manifestaciones del lenguaje y a su vez desde la perspectiva vygotskyana, es posible referirse a la escritura como la forma más elaborada de lenguaje, debido a que requiere de mayores niveles de abstracción y de simbolización, representados en prácticas sociales que posibilitan el acercamiento al entorno, a la información y a las transformaciones propias de la historia humana. Razón por la cual, esta manifestación del lenguaje ocupa un lugar esencial en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, resaltando que los procesos de lectura y escritura son evolutivos y que por tanto “no se terminan de aprender ni de enseñar cuando finaliza la escuela obligatoria” (Carlino, Santana, Barrio, Fernández, García, Mora, & Virseda 1996, p.361).

Por tanto, es un error entender la escritura como un proceso lineal en el que un subproceso se sucede inmediatamente después del otro, es decir al planificar ya se está redactando y en el momento de la redacción también se está revisando.(Camps, 1994, p. 221). Este proceso no debe darse por finalizado, es necesario volver al escrito y realizarle las modificaciones pertinentes.

Ferreiro (citada por Carlino et al., 1996), afirma que la lengua escrita al ser un sistema de representaciones gráficas del lenguaje, tiene por función representar enunciados lingüísticos con significado, por lo tanto, guarda relación con lo oral pero tiene propiedades específicas que van más allá de la correspondencia con los sonidos. Según Vygotsky (1981) “lo único que cambia en el paso del lenguaje oral al escrito es la relación del sujeto con su proceso de producción” (pág. 55), por tanto, el punto de arranque no es la distinción entre lo oral y lo escrito, sino la situación de producción y su función, que hará que se pase de un proceso no consciente e involuntario en el diálogo, a otro consciente y voluntario al momento de escribir.

Al respecto, es pertinente citar una investigación realizada por Tolchinsky (1993) con un grupo de estudiantes de 5 a 7 años de edad, cuya instrucción consistía en escribir un cuento que fuera conocido por ellos, a partir de la descripción de los objetos significativos del relato; de acuerdo con dicha distinción, la autora definía como texto escrito no sólo las marcas gráficas que el niño ponía sobre el papel, sino también lo que decía que estaba escribiendo. De esta forma, lo escrito no quedó reducido a las marcas de la escritura sino que incluyó los enunciados que el infante producía oralmente para ser escritos. Al analizar estos textos, quedó claro que mucho de lo que se supone como producto de aprendizaje de la escritura, ya forma parte del conocimiento lingüístico del niño. Así mismo Coronado, T. (1989) afirma que “Los niños desarrollan sus propias concepciones sobre la naturaleza y función del lenguaje escrito, por lo tanto, no esperan a ir a la escuela para crear su propio concepto sobre el lenguaje escrito”. (p. 161) Sin embargo, la

escuela tiene una responsabilidad muy importante respecto a la enseñanza formal de este proceso.

En concordancia con lo expuesto, el Ministerio de Educación Nacional (2009) plantea que:

...la educación es la encargada de propiciar las mejores condiciones y espacios educativos significativos, enriquecidos con diferentes elementos que les permita interactuar de manera natural, y espontánea consigo mismo, sus pares, adultos y con el ambiente físico y social que les rodea (pág. 13).

Esa interacción en sus inicios se produce de manera oral y luego de manera escrita, destacándose el papel protagónico de la escritura como forma de acceder al conocimiento.

Así, la escuela es el contexto en el que tiene lugar el desarrollo del lenguaje y la socialización para la mayoría de los niños (as), más allá de los primeros años de vida. Durante esta etapa, los infantes experimentan un mundo diferente, pues el entorno educativo les posibilita una variedad de estilos y usos del lenguaje, relacionados con las diversas actividades que allí se realizan, no sólo académicas, sino también sociales, potencializando así en los estudiantes procesos de orden cognitivo, lingüístico y sociocultural, entre otros.

De allí, que en el más reciente informe de la organización para la cooperación y el desarrollo económico OCDE, (citada por el Ministerio de Educación Nacional-MEN-, 2016), afirma que optimizar la infraestructura escolar y la calidad de los docentes invirtiendo de manera intencionada en programas educativos, deberían ser algunas de las prioridades fundamentales para los gobiernos.

Frente este panorama, el MEN con el convencimiento de que la lectura y la escritura son los principales instrumentos para acceder al conocimiento de las diferentes áreas, para llegar a acuerdos, para relacionarse, para la formación ciudadana, entre otras, ha desarrollado programas y propuestas como el Plan Nacional de Lectura y Escritura (2016), con el que se busca que todos

los colombianos integren ambos procesos a su vida cotidiana y puedan enfrentarse de manera acertada a las exigencias de la sociedad actual. Es por eso que el gobierno busca fomentar el desarrollo de competencias comunicativas no sólo desde el área de lenguaje sino que sea transversal a las demás áreas y asignaturas.

El plan de lectura y escritura pretende de esta manera, abrir las puertas al conocimiento, despertar los sentidos, el interés y la creatividad, desarrollar el pensamiento crítico, estimular las ideas y generar grandes cambios, disminuyendo las brechas sociales, aproximando las oportunidades de desarrollo social, productividad laboral y crecimiento personal, buscando que el ser humano participe, proponga, argumente, escuche, dialogue y ejerza plenamente sus derechos como ciudadanos

Así mismo, el Plan Nacional de Educación, (MEN, 2016) proyecta tres prioridades predominantes como son: la paz, la equidad y especialmente la educación, centrado en el mejoramiento del desempeño de los estudiantes, estableciendo preferencias claras para cada nivel educativo: Programa Todos a Aprender, cero a siempre, alianza Colombia y el con el fin de lograr que Colombia sea el país mejor educado de América Latina antes del año 2025.

Sin embargo, a pesar de estos intentos y propuestas y de los avances teóricos e investigativos en relación con la enseñanza del lenguaje, todavía se sigue enseñando los sonidos del alfabeto con las letras aisladas, sin tener en cuenta los significados. Los pedagogos continúan el “eterno debate” de la letra cursiva o de la letra imprenta, en lugar de centrarse en como familiarizar a los niños (as) lo antes posible con la escritura, de allí que Ferreiro (1993) afirma que “la escuela continúa formando sus aprendices como si estuviera tratando con escribas de la antigüedad o copiantes de la edad media” (p. 27 y 28), es decir, muchas de las prácticas de enseñanza, no

responden a las necesidades actuales de aprendizaje, sino que siguen enmarcadas en modelos tradicionales.

De esta manera, no se tiene en cuenta que se necesita mucho más que poseer un alfabeto para pertenecer a una cultura de personas alfabetizadas, no se trata simplemente de saber leer y escribir un solo tipo de texto, sino de hacerlo con una amplia variedad de mensajes escritos (informativos, de procedimiento, poéticos y periodísticos, cartas personales o institucionales, carteleras, diccionarios, decretos, diversas secciones de los periódicos, entre otros), tampoco se trata de una sola estrategia de lectura, la que corresponde a leer en voz alta, sino de leer para encontrar información, para conocer detalles de las noticias periodísticas, leer por el placer de la lectura.

Ahora bien, la existencia de estas prácticas de enseñanza tradicionales ha sido corroborada por investigaciones como las realizadas por Quintero & Salazar (2016), Estrada & Martínez (2016), Castañeda y Tabares (2015), en las que se evidencia que estas formas de enseñar son las que se privilegian en las aulas de clase, tales como: el desconocimiento de los diferentes tipos de texto, el escribir y leer para cumplir tareas asignadas, la carencia de coherencia y cohesión en los escritos, la elaboración de planas y los dictados de letras y sílabas. Además resaltan que se enseña la escritura de una manera descontextualizada y que se enfatiza en aspectos gramaticales, más que en comunicativos o de significación. Estas concepciones se ven reflejadas en el énfasis que se hace en los primeros grados en el reconocimiento de las vocales, luego las sílabas y palabras de manera separada.

La prevalencia de estas prácticas, se ha visto reflejada en los resultados de las pruebas internacionales como “PISA” y las nacionales como las pruebas ECAE, ICFES y SABER, en las que es posible evidenciar que las principales dificultades que presentan los estudiantes recaen

sobre el área de lenguaje, y giran en torno a los procesos de comprensión de distintos tipos de textos, la falta de experiencia en los conocimientos previos sobre los textos, la falta de habilidad en la producción o en destrezas necesarias para la expresión de ideas y la organización de la información almacenada en la memoria (PISA, 2000). A su vez, a nivel nacional se han hecho visibles algunas de las dificultades de los estudiantes en cuanto a producción y comprensión textual, muestra de ello son los resultados de las pruebas Saber 2014, los cuales no fueron alentadores, ya que el 50% de los estudiantes se ubicó en el nivel mínimo de desempeño, es decir, tres de cada diez estudiantes colombianos presentan dificultad para detectar más de un fragmento de información dentro de un texto, y solamente tres de cada mil jóvenes pueden hacer inferencias múltiples, efectuar comparación y demostrar conocimientos claros acerca de los textos (MEN, 2014).

Así mismo, los resultados de las pruebas SABER 2015 revelan las dificultades que presentan los estudiantes en la competencia comunicativa, específicamente en los niveles semánticos y pragmáticos, dado que el 48% de los estudiantes se ubicó en el nivel mínimo de desempeño, el 19% en el nivel satisfactorio y el 3% en el nivel avanzado, lo que demuestra que la mayoría tiene dificultades para comprender el uso y significados de conceptos teniendo en cuenta el contexto. Por último, el 30% de los estudiantes no demuestran los desempeños mínimos establecidos para superar la prueba, es decir se encuentran en el nivel insuficiente, presentando dificultades relacionadas con el componente pragmático y sintáctico.

Al respecto Pérez (2003), realizó un estudio con el fin de comprender por qué los estudiantes obtenían bajas calificaciones en los exámenes de estado, detalló los resultados en comprensión lectora y producción de textos en el marco de del Sistema Nacional de Evaluación de la educación SNE (SABER) que se desarrolló desde 1992; la Evaluación de Impacto del Plan de

Universalización desarrollado por el MEN en 1997; y la Evaluación Censal de Competencias y Saberes Básicos realizado desde el año 1998 por la Secretaría de Educación de Bogotá, concluyendo que hay varias dificultades manifestadas en la producciones escritas de los estudiantes de básica primaria, enfatizando que no saben elaborar textos completos y que la tendencia que se observa es la de escribir oraciones breves, sencillas, sin sentido, que no tienen coherencia al momento de leerlas, y que además, no utilizan adecuadamente los signos de puntuación.

Estos hallazgos según Pérez (2003), probablemente tienen que ver con que aún, en los primeros grados, se enseña la escritura de una forma no pertinente, “utilizando métodos en los cuales la unidad de trabajo es la vocal, luego las consonantes, posteriormente la palabra y finalmente la frase, por lo tanto, es esperable que lo que construye el niño esté referido a esos elementos” (p.11).

Ahora bien, en el caso específico de la institución educativa José Arnoldo Marín de Riohacha, el índice sintético de calidad (ISCE,2015) muestra que los estudiantes presentan dificultades para producir diferentes tipologías textuales, utilizan en el entorno escrito las mismas reglas que emplean al hablar, sus textos no presentan una intencionalidad comunicativa (el qué, el cómo, el para qué se escribe, con qué fin, a que grupo de destinatario está dirigido), a su vez, sus escritos carecen de cohesión y coherencia y no utilizan conectores ni reglas ortográficas.

Puntualmente, al analizar los resultados de los estudiantes de grado tercero según el Índice Sintético de calidad (ICSE, 2015), se encuentra que las dificultades que presentan los estudiantes en el área de lenguaje, respecto a la competencia comunicativa escritora, específicamente en los niveles semánticos, es que en su mayoría no comprenden los

mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo dada la situación de comunicación particular y pragmáticos. Así mismo, no evalúan información explícita o implícita de la situación de comunicación y no reconocen los diferentes tipos de textos; evidenciándose así que el 30% de los estudiantes están en el nivel insuficiente, el 48% de los estudiantes en el nivel mínimo de desempeño, el 19% en el nivel satisfactorio, y el 3% en el nivel avanzado.

Resultados que demuestran que los estudiantes no cuentan con los desempeños mínimos establecidos para superar la prueba, es decir se encuentran en el nivel insuficiente.

Al respecto, Jolibert (2002) afirma que a los estudiantes, el escribir un texto no sólo les implica altos grados de dificultad, sino que también les produce cansancio y aburrimiento, debido a la manera como se les enseña a escribir, es decir, las producciones que se les exigen son descontextualizadas, por lo que los estudiantes escriben generalmente para el profesor y con el fin de lograr una nota.

Frente a la problemática expuesta, surge este proyecto que hace parte del Macroproyecto de investigación en Didáctica del Lenguaje, de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, extensión Riohacha, con el que se busca fomentar en los estudiantes la producción textual por medio del cómic, pues investigaciones como las realizadas por Calvas & Espinosa (2017), Quintero & Salazar (2016), Rojas & Tejas (2015), Mateo (2017), Alonso (2010), Molina & Rodríguez, entre otras, evidencian que utilizar este tipo de texto en el aula de clases, propicia una comunicación real con los estudiantes, además de contribuir en que estos puedan narrar con determinada precisión hechos o acontecimientos históricos y contar textos imaginativos, a lo que se añade el desarrollar la creatividad, la capacidad crítica de los alumnos y las relaciones entre los compañeros, brindando la posibilidad de fortalecer la interculturalidad y el respeto por las costumbres y creencias.

Por tanto, surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos narrativos tipo cómic, de los estudiantes del grado tercero de la Institución educativa Isabel María Cuesta González, Sede José Arnoldo Marín, de la ciudad de Riohacha? y ¿Qué reflexiones se generan respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje, a partir de la implementación de dicha secuencia?

Así, esta investigación se propuso como objetivo general: “Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos narrativos- tipo-cómic, de los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Isabel María Cuesta González, sede José Arnoldo Marín, de la ciudad de Riohacha la Guajira, y reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje, a partir de la implementación de dicha secuencia didáctica. En concordancia con lo anterior, se formularon los siguientes objetivos específicos: (a) Valorar el nivel en la producción escrita de textos narrativos-tipo-cómic, antes de la implementación de la secuencia didáctica; (b) Diseñar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la producción de textos narrativos-tipo-cómic; (c) Implementar la secuencia didáctica y reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje; (d) Evaluar el nivel en la producción de textos narrativos-tipo-cómic, después de la implementación de la secuencia didáctica; y (e) Comparar los resultados de la evaluación inicial (Pre-test) y final (Post-test) para identificar las transformaciones en la producción escrita de textos narrativos-tipo-cómic en los estudiantes.

El desarrollo de este proyecto, pretende mostrar la importancia de generar entornos de aprendizaje significativos en el aula y cómo se pueden sustituir prácticas tradicionales de enseñanza, por otras en las que se considera la producción de textos auténticos, en situaciones comunicativas reales, que conlleven a los estudiantes a superar muchas de sus dificultades respecto a la producción textual, y por lo tanto, a desarrollar competencias en el área de lenguaje.

Después de haber presentado el problema de investigación, se explica a continuación, cómo está estructurado este informe final: en el siguiente capítulo se presenta el marco teórico con los referentes que fundamentaron esta propuesta: Lenguaje, lenguaje escrito, modelos de producción textual, enfoque comunicativo, la propuesta de Jolibert y sus niveles, el texto narrativo específicamente el cómic, la secuencia didáctica y las prácticas reflexivas. En el tercer capítulo se hace referencia al marco metodológico, detallando el tipo y diseño de investigación, la población y muestra, las hipótesis, las variables, la unidad de análisis y de trabajo, las técnicas e instrumentos utilizados, además del procedimiento. En el cuarto capítulo se presenta el análisis de los resultados desde un eje cuantitativo (análisis de los desempeños de los estudiantes) y un eje cualitativo (reflexión de las prácticas de enseñanza de la docente participante). Por último, se da cuenta de las conclusiones y recomendaciones derivadas de la investigación.

2. Marco Teórico

Para comprender cómo incide una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de textos narrativos tipo cómic en estudiantes del grado 3° y qué reflexiones se generan respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje, es necesario abordar algunos de los referentes teóricos utilizados para el desarrollo de la presente investigación. Por lo tanto, en este capítulo se realizará una aproximación conceptual, a través de diferentes autores, acerca del lenguaje, el lenguaje escrito, los modelos de producción textual, la propuesta de Jolibert

Sobre este tema, el enfoque comunicativo, los textos narrativos-tipo-cómic, la Secuencia Didáctica y por último las prácticas reflexivas.

2.1 Lenguaje.

El lenguaje está presente desde el mismo momento en el que el ser humano nace, quien empieza a crear vínculos para luego interactuar con el mundo real. Por lo tanto, los primeros años de vida constituyen el período más rico en contenidos, puesto que se pasa del balbuceo, a la etapa en la que el niño en cortas palabras busca la forma de hacerse entender (Vygotsky, 1977). Al respecto, Pérez y Roa (2010) afirman que “cuando un niño aprende a hablar, lo hace apropiándose de géneros discursivos u orales, es decir, aprende a hacer solicitudes, ruegos, exigencias, a narrar, a describir, a seguir instrucciones” (p. 26). Una vez que el lenguaje en el infante avance, fácilmente brotarán las emociones que están fuertemente ligadas a éste.

Así mismo, es posible afirmar, que la vida del ser humano no sería posible al valerse sólo de las funciones del cerebro y las manos, según lo expresa Vygotsky (1977), sino que necesita del contexto social que le permita transmitir sus pensamientos, por medio del lenguaje como acto comunicativo que surge en la interacción con el otro.

De igual forma, Vygotsky (1989) hace referencia a la manera como se relacionan el pensamiento y el lenguaje en el desarrollo de la cognición, considerando al segundo como aquella competencia propia del ser humano que además de tener una función comunicativa fundamentada en las interacciones sociales, posee una función representacional que permite la configuración de situaciones, fenómenos y a su vez la simbolización y transformación de la realidad; lo que a su vez le permite otorgar al ser humano la posibilidad de reconstruir su cultura mediante el establecimiento de normas y acuerdos con sus congéneres (Cajiao, 2013).

Así, el ser humano a medida que va madurando en su proceso cognitivo, se dará cuenta que existen individuos con necesidades e intereses diferentes o similares a los suyos, de ahí la necesidad de crear un contexto compartido que permita poner en juego todo lo que se sabe y se supone del otro, para que exista una comprensión sobre lo que se habla y sobre lo que se escucha, de esta manera se genera un ambiente propicio, significativo y eficaz de comunicación. Es importante aclarar que este contexto no solo se construye en la oralidad, también se presenta de manera escrita, por ello a continuación se desarrolla un apartado que se refiere a algunos aspectos que tienen que ver con el lenguaje escrito.

2.1.1 Lenguaje escrito

De acuerdo con los planteamientos del MEN (1997), el lenguaje escrito se refiere a la lectura y escritura como procesos independientes que se complementan y relacionan mutuamente, es decir, cada proceso requiere del desarrollo de habilidades cognitivas distintas, que van más allá de lograr una codificación y decodificación de signos y símbolos.

Por su parte, Teberosky (1989) afirma que muchos son los autores que han intentado caracterizar el lenguaje escrito, siendo uno de los equívocos reducirlo a su manifestación gráfica. En este sentido manifiesta que el “lenguaje escrito” es una actividad lingüística que permite

planificar, corregir, revisar (volver sobre lo escrito), lo que da cuenta de la posibilidad de separar las actividades productoras de su resultado.

Así, saber comunicarse mediante la escritura es fundamental, no solo para ser entendido en el sentido más superficial, sino para que el contenido de las ideas quede expuesto en su totalidad. El ser humano desde tiempo atrás, abrigó la necesidad de comunicarse, pero no todos tenían el privilegio de hacerlo en forma escrita. Al respecto Ferreiro (2000) expresa que hace varios siglos, el escribir era una actividad de profesionales, quienes se destinaban a ellas aprendían un arte particular: grabar en arcilla o en piedra, pintar en seda, tablillas de bambú, papiro o en muros, esos signos misteriosos era una actividad que estaba ligada al ejercicio mismo del poder. Esta idea ha cambiado, como lo expone Jolibert (2002):

Hoy en día, escribir ya no se considera como un don especial que solo algunos tienen, la escritura es el resultado de una adecuada combinación de factores cognitivos, es una actividad de resolución de problemas, lo que implica poner en juego los conocimientos previos frente al tema del cual se quiere escribir, las operaciones mentales pertinentes como resultado de una reflexión metacognitiva y no como una memorización (p.7)

Pero lograr esto, requiere pasar de “aprender a escribir” a “escribir para aprender” considerando la escritura como esa práctica social y necesaria no solo para la escuela, sino también y principalmente, para la vida. Así, aprender a escribir es en realidad un proceso, concepción que proviene de las investigaciones llevadas a cabo por Teberosky & Ferreiro (1979), quienes enfatizan que en todo este proceso el maestro debe reflexionar sobre qué hace el niño para aprender a escribir, qué piensan los alumnos de esta edad, cómo se sitúan ante los escritos, que ven y cuáles son las pautas más adecuadas para ayudarles a avanzar. Estos estudios

se han complementado con otros como los de Camps (2003), quien destaca que el proceso de composición de un texto se desarrolla a través de tres subprocesos: planificar, redactar y revisar.

Aprender a escribir supone entonces, tener presente quién o quiénes serán los destinatarios de sus escritos y cuál es la intención comunicativa que se tiene. Ahora bien, en función del destinatario, la redacción del texto irá orientada de un modo u otro, respetando siempre una serie de parámetros que deben existir en cualquier composición escrita, como son la adecuación, la coherencia y la cohesión. Una vez redactado el texto, el proceso de composición no se debe dar por finalizado, ya que es necesario revisarlo y realizar las modificaciones pertinentes para asegurarse de que realmente aquella producción escrita se ajusta al propósito comunicativo que se había planteado al inicio del proceso.

Al respecto, Cassany (1993) afirma que vale la pena corregir si el alumno aprovecha la corrección, ya que el objetivo de la misma no es calificar al alumno, sino informarle sobre sus fallos para que pueda aprender de ellos. Por tanto, no sólo hay que corregir los aspectos relacionados con la corrección morfológica y la sintaxis, sino también con otros como la adecuación, la coherencia y la cohesión, escribiendo comentarios de mejora y destacando los aspectos positivos en la redacción del alumno. Hay que evitar caer en el error de corregir solamente los trabajos acabados, sino que también se deben revisar los borradores y el escrito en cualquier momento de su producción.

La manera de representarse la escritura y los procesos implicados en la misma, se ha visto reflejada en los modelos de producción textual, algunos de los cuales serán expuestos a continuación.

2.2 Modelos de producción textual

Desde los planteamientos de Camargo, Uribe & Caro (2011) se establece que:

Los modelos no son un conjunto de instrucciones a realizar, ni un inventario de componentes, sino un fundamento teórico y un soporte de la relación entre disciplinas, que promueve el acuerdo entre la investigación en curso y la investigación definida (p.44).

En este mismo sentido, Rodríguez (citado por Camargo, Uribe, & Caro., 2011) afirma que las teorías expresan el fenómeno de la lectura y la escritura, mientras que los modelos son metáforas que explican y representan las teorías, lo que significa que la teoría es dinámica, mientras que los modelos son estáticos ya que están elaborado en y para un momento específico.

Con base a lo anterior, se presentan algunos de los principales modelos de producción textual.

2.2.1 Modelo de producción orientado al producto

Centrado en la evaluación del proceso lingüístico cuya competencia textual se basa en dos dimensiones: 1. La Microestructural que supone el dominio de los aspectos formales del texto (reglas gramaticales, ortografía); y 2. Macroestructural que implica el aprendizaje y utilización de las distintas tipologías textuales (Mata, citado por Camargo, Uribe & Caro. 2011). De estos estilos surgieron dos enfoques de enseñanza: el modelo oracional, basado en el dominio de la sintaxis, el léxico, la morfología y la ortografía, ya que se creía que era lo único que necesitaba el alumno, y el modelo discursivo, que se basa en la concepción del funcionamiento del lenguaje, cuyo énfasis está en la comunicación o en los diversos usos de la lengua. Este enfoque sugiere, por tanto, el uso en el aula de textos reales con tipologías textuales diversas, asignación de un significado social a la actividad de escritura con propósitos y receptores concretos, tratamiento singular a las necesidades comunicativas de cada estudiante y promoción de actividades de escritura reales, globales y completas.

2.2.2 Modelos de redacción en etapas

Estos modelos describen el proceso de la composición como una serie lineal de etapas separadas en el tiempo y caracterizadas por el desenvolvimiento gradual del producto, sin tener en cuenta los procesos internos del escritor. Aunque consideran el texto como producto, también suponen la escritura como una sucesión lineal de etapas; empieza a pensarse, entonces, en el recorrido y no solamente en la meta, o sea, en los escribientes. Los maestros asumen una posición de segundo lugar y el mayor énfasis se coloca en el estudiante en la etapa crucial del descubrimiento de la escritura (Gordon & Wlecke, 1964).

2.2.3 Modelos contextuales o ecológicos

Se manifiestan como un complemento de los modelos por proceso, porque conceptualizan la composición escrita no sólo en el recorrido individual de resolución de problemas sino también como un proceso comunicativo que adquiere significado en el contexto físico, social y cultural en el que se desarrolla. Es decir, estos modelos buscan adentrarse en los aspectos sociales que el enfoque cognitivo no contempla, para establecer un ambiente de apoyo, de colaboración y de negociación de significados entre los alumnos y el profesor, durante el transcurso de la escritura. Por eso, las investigaciones que se realizan desde esta perspectiva se detienen en el análisis del significado que los sujetos dan a la actividad de escritura en los diversos contextos: familiar, escolar, social, y en la especificidad de la influencia concreta que dichos contextos ejercen sobre el productor de los textos.

2.2.4 Modelos de producción por procesos

Estos modelos son los que han tenido más amplio reconocimiento y difusión con relación a los procesos, la escritura es considerada como una actividad compleja y multidimensional que requiere del desarrollo de procesos cognitivos y, por lo tanto, de estrategias cognitivas y

metacognitivas que revelen y demuestren los pasos intermedios que tienen lugar durante el mismo. Esto implica un alejamiento radical del paradigma tradicional de etapas, porque en aquel las principales unidades del análisis son las fases de finalización, organizadas en secuencia y, en éstos, las mismas unidades conforman procesos mentales que pueden ocurrir en cualquier momento durante la composición; por eso, se ven como operaciones que hay que realizar y no como etapas que se deben cubrir una tras otra. A continuación se presentan algunos de esos modelos:

2.2.5 Modelo de Hayes y Flower

Este modelo, de acuerdo con los planteamientos de Camargo, Uribe & Caro, (2011), es uno de los más estudiados y difundidos en la composición escrita dado que permite, en primer lugar, centrar la atención en los procesos de producción de los escritos, en segundo lugar, introducir la concepción de la recursividad para la escritura y la reescritura, los cuales eran considerados anteriormente como ejercicios separados y, en tercer lugar, se produce un desplazamiento de la atención del análisis lingüístico de los escritos hacia el proceso que emplea quien escribe, de acuerdo al momento que desarrolla durante la producción, y que además se constituyen como ejes centrales de este estudio.

Este modelo busca explicar los procesos cognitivos que un escritor realiza en su mente para llegar a la escritura de un texto, estos son: planificar, redactar y revisar.

Proceso de planificación: La planificación es la acción de descubrir cómo llegar de un lugar a otro, pero en este modelo se utiliza de manera amplia, los escritores forjan una representación interna del conocimiento que utilizarán en el momento de la escritura. En esta se ve implicada una cantidad de subprocesos conectados a la memoria, como es la recuperación de información,

organización y marco final de conocimientos, por lo que se encarga de identificar categorías, y formar nuevos conceptos para la presentación y ordenamiento del texto.

Proceso de Redacción: Es el proceso de convertir las ideas en lenguaje visible, descartando los términos de “transcribir” o “escribir”. El escritor puede tratar todos los requerimientos especiales de la lengua escrita concerniente con el léxico, la sintaxis, la ortografía y la gramática, así como con todos los saberes relacionados a la producción textual, para cimentar una primera versión del escrito.

Proceso de revisión: Es un proceso consciente en el cual los escritores leen lo que han llevado a cabo, ya sea como un trampolín para próximas traducciones o miras a evaluar sistemáticamente y/o a revisar el texto. Este proceso de reescritura, permite el mejoramiento del texto previamente escrito.

Precisamente este modelo fue el que se asumió para la presente investigación, complementándose, además, con los supuestos del enfoque comunicativo, el cual se explica a continuación.

2.3 Enfoque Comunicativo

Para los procesos de producción textual, el Enfoque Comunicativo juega un papel muy importante, si se tiene en cuenta que “no se centra sólo en la adquisición de formas verbales, sino que enfatiza en el desarrollo de las destrezas (escuchar, hablar, leer y escribir) necesarias para conseguir los propósitos deseados de un proceso de comunicación”. (Lomas, 1999. p. 26). Para Hymes (1996) hay dos elementos importantes en la gramática y la teoría lingüística: la competencia lingüística y la actuación lingüística: La competencia lingüística que es el conocimiento tácito de la estructura de la lengua (ideas) y la actuación lingüística: es la parte

relacionada con los procesos de codificación y decodificación, haciendo abstracciones de los factores socioculturales de los que hace parte el individuo.

Desde este enfoque se plantea la necesidad de desarrollar la competencia comunicativa, la que según Lomas, (1999) es un conjunto de conocimientos y estrategias, habilidades y actitudes que hacen posible un uso adecuado, correcto, eficaz y coherente de la lengua en las diversas situaciones y contextos de intercambio comunicativo entre las personas. Integra un conjunto de conocimientos no solo lingüísticos sino también estratégicos, sociolingüísticos y textuales, sin cuyo dominio no es posible un uso competente de la lengua en nuestras sociedades.

A su vez, Cassany (1999), define el Enfoque Comunicativo como el conjunto de conocimientos y habilidades que le permite a los participantes en una interacción real, en un contexto determinado, comportarse de manera adecuada según las convenciones socioculturales y lingüísticas de la comunidad de habla. No obstante, anteriormente, la intención comunicativa se percibía en forma estática y se creía que era solo para la oralidad, sin embargo, con la teoría de Jakobson (1960) y los seis polos comunicativos (emisor, referente, mensaje, contacto, código y destinatario), relacionadas directamente con las funciones del emisor de manera lineal (emotiva, conativa, función referencial, función metalingüística, función fática y función poética), se han ido actualizando las concepciones acerca de la comunicación.

De otra parte, Goffan, Hymes, Cazden, Bourdieu, Bakhtine y Vygotsky (citados por Jolibert, 2002) demostraron en sus investigaciones que las relaciones emisor - destinatario están determinadas por relaciones sociales (de poder, de funciones y de status), con desafíos reales y por comportamientos culturales a partir de los cuales los interlocutores categorizan las situaciones de interacción verbal.

Teniendo en cuenta que esta investigación se fundamentó en un modelo de producción por procesos y en el enfoque comunicativo, se asumió de manera particular la propuesta de Jolibert & Sraiki (2009) para la producción textual, la cual se presenta a continuación.

2.4 Propuesta de Jolibert para la producción textual.

Jolibert & Sraiki. (2009) plantean el trabajo didáctico en producción textual a partir de una serie de módulos de aprendizaje como: el afiche, la carta, el registro de experiencias, la novela corta, que consideran pueden contribuir en la formación de niños escritores, es así como proponen trabajar desde variadas tipologías textuales. Su propuesta está sustentada en aportes conceptuales del enfoque comunicativo, los modelos por procesos, entre otros, brindando a los docentes herramientas para su aplicación en el aula de clase.

Las autoras (2009), establecen que la producción textual debe ser comprendida como un proceso de resolución de problemas, por lo que el escritor debe tener en cuenta diferentes niveles, los cuales se incluyen a continuación: El contexto situacional del texto, el contexto cultural, el tipo de texto, la superestructura, la lingüística de la oración, la lingüística textual y las microestructuras del texto. A continuación se especifican las particularidades de éstos:

2.4.1 Noción de contexto

(Contexto del texto, no de la palabra) que da cuenta del contexto de la situación y de los parámetros del escrito, como son: el desafío de escritura, la pertinencia de la escritura (escribir para un destinatario adecuado) y su intencionalidad (que pretende generar un impacto en el destinatario).

2.4.2 Situación de comunicación

Se refiere al contexto en el que se realiza la producción. En este aspecto se deben tener en cuenta parámetros tales como: el enunciador, el propósito y el destinatario (Jolibert & Sraiki, 2009). Al respecto Lomas (1999) expone la importancia de la lengua en los usos comunicativos de la acción humana, por lo que comunicarse es hacer cosas con las palabras con determinadas intenciones: al emitir un enunciado, su autor intenta hacer algo, el destinatario interpreta (o no) esa intención y sobre ella elabora una respuesta, ya sea lingüística o no lingüística.

2.4.3 Tipo de texto

Se refiere a las características que permiten identificar el tipo de texto de acuerdo a su estructura, es decir, si corresponde a un texto informativo, descriptivo, narrativo, expositivo o argumentativo.

2.4.4 Superestructura del texto

Son principios que organizan al discurso. Poseen un carácter jerárquico que define la sintaxis global del texto. Por tanto, se encarga de las manifestaciones observables, de la organización interna del texto. Para Jolibert & Sraiki (2009) es la organización semántica global del esquema tipológico que se manifiesta en forma de: organización espacial y lógica de los bloques de texto. La silueta se refiere tanto a la distribución espacial como a la función (contenido pragmático) de los bloques de texto que conforman el escrito. Por otra parte, la etiqueta abarca el contenido semántico de estos bloques. La dinámica interna de un texto, se refiere a tres aspectos: la iniciación del texto, su cierre y -a lo largo de toda su extensión- su lógica de organización (informaciones jerarquizadas, cronología, progresión semántica). Por su parte Van Dijk (2007) se refiere a la superestructura como la forma global de un discurso, que define la ordenación del mismo y las relaciones (jerárquicas) de sus respectivos fragmentos.

Además de la superestructura, se deben tener en cuenta ciertos parámetros en la elaboración del texto como: la progresión temática, la coherencia, la cohesión, que hacen parte de la lingüística textual, la cual se explica a continuación.

2.4.5 Lingüística textual

Se refiere a las funciones dominantes organizadoras del lenguaje, según Jolibert (2002), en este nivel se tiene en cuenta como se manifiestan las opciones de enunciación, marcas de personas, del sistema de tiempos, referencia de lugares, papel de los adverbios, los sustitutos, las conexiones, el contenido semántico y su progresión a través del léxico, lo que traduce la puntuación, los cambios de línea, las mayúsculas. A su vez, Cassany (1993) se refiere a la lingüística textual, aludiendo a la cohesión, la coherencia, adecuación, variación y presentación.

Este proceso de escribir teniendo en cuenta la coherencia y cohesión, no es tarea fácil, dado que además de la gramática, se requieren habilidades cognitivas que le permitan al escritor relacionar y conectar las palabras y darle sentido al texto.

2.4.6 Lingüística de la oración y de la frase

Enfatiza en las huellas útiles del funcionamiento lingüístico en el nivel de las frases, las marcas de relaciones, (principales, acuerdos y relaciones, personas, terminación verbal) los determinantes, los términos más portadores de significado para este texto, y cuyo reconocimiento por el medio que sea, es casi inevitable, el significado de la puntuación de las frases o de su ausencia.

2.4.7 Lingüística a nivel de la microestructura del texto

Se refiere al nivel de las palabras y de la microestructuras, que tiene que ver con: 1. Delimitar los diversos modos de reconocimiento de palabras, las palabras ya conocidas, ya fotografiadas globalmente o ya analizadas, las palabras nuevas que se pueden adivinar gracias a la conjunción de sus contextos y de la identificación de letras o sílabas que las componen. 2. Detectar los grafemas (mayúsculos y minúsculos) que se sabe aislar y nombrar, su entorno y las combinaciones de grafemas más frecuentes, las combinaciones significantes que constituyen prefijos o sufijos.

Ahora bien, como en esta investigación se trabajó la producción de textos narrativos, tipo cómic, en el siguiente apartado se conceptualizará al respecto.

2.6 El texto narrativo

Todorov (1971) sostiene que la narración está constituida por el encadenamiento o el encaje de micro- narraciones, cada una de las cuales se compone de tres (a veces de dos) elementos.

Así, las narraciones estarían constituidas por las diferentes combinaciones de una decena de micro –narraciones de estructura estable que corresponderían a un pequeño número de situaciones esenciales en la vida. A esas situaciones podría designárseles con palabras como engaño, contrato o protección, asumida por los personajes, según las relaciones entre ellos y dependiendo de la creatividad de quien escribe la historia.

Por su parte, Cortés y Bautista (1998) definen la narración como:

Una historia que se cuenta con lenguajes que se convierten en signos lingüísticos. Dichos signos son relatados por un narrador y su relación con el narratario, actores del acto de contar, es decir el relato nos presenta, nos identifica a la persona que cuenta y también en el caso del narratario a la persona que escucha.
(p. 53)

De acuerdo con las anteriores definiciones, algunas de las características que se atribuyen a los textos narrativos son: que se puede contar a través de un grupo de personas o un solo narrador, que la mayor parte de los relatos presentan una acción principal y otras secundarias y que los hechos referidos están relacionados porque van sucediendo de forma lógica.

Para Van Dijk (2007), la superestructura de la narración consta de unas categorías que definen la ordenación global del discurso y que están estructuradas de la siguiente manera: la introducción, la complicación, la resolución, la evaluación y la moraleja, siendo la introducción de la narración una larga descripción de una situación donde opera solamente la restricción y la resolución, una acción destinada a reducir o a eliminar por completo las consecuencias negativas, reales o posibles, del evento descrito en la complicación.

Todorov (1969), por su parte, propone la secuencia narrativa con cinco proposiciones: En primer lugar, una situación inicial, que presenta un espacio y un tiempo determinado, los personajes y los antecedentes de los que surge la acción. En segundo lugar, un nudo o

complicación, que consiste en una progresión ascendente de incidentes y episodios que complican la acción y mantienen la intriga del relato, las reacciones o evaluación, en que los sucesos pueden ser valorados por el narrador o por otros personajes. En tercer lugar, el desenlace que introduce el cambio de situación y la resolución del conflicto; y por último, la situación final, que muestra el nuevo estado que resulta de las acciones sucedidas. En síntesis, Todorov (2006) sugiere que en una narración existe una fuerza que perturba una situación inicial estable y éste a la vez produce un desequilibrio que busca ser restituido por medio de una fuerza inversa. Este equilibrio final se asemeja al inicial, pero nunca es idéntico.

Ahora bien, Cortés & Bautista (1998) especifican que la historia se define por la transformación de estados, por fuerzas de transformaciones que los modifican, estos son:

- Estado inicial: Se refiere al momento en el que se presenta al personaje o los personajes, que quieren conseguir o conservar algo, puede ser: un objeto o un sentimiento.
- Fuerza de transformación: Estado en que los personajes cambian, se transforman o les alteran su estado inicial.
- Estado Final: Se refiere al estado en el que queda el personaje o los personajes después de la transformación en relación al estado inicial.

Las estructuras propuestas están presentes por lo general, en distintos tipos de textos narrativos, tales como: el cuento, la fábula, el mito, la leyenda, la novela, la crónica y el cómic. Éste último fue el que abordó en la Secuencia Didáctica, buscando mejorar el proceso de producción textual en los estudiantes del grado tercero.

El cómic resulta ser un texto novedoso para los niños, ya que es poco trabajado en las aulas de clase. Al respecto, Cortés & Bautista (1998) afirman: “hay quienes al trabajar en la

clase una tira cómica (Condorito o Calvin y Hobbes), y no los manuales o los textos literarios, consideran que no están leyendo relatos” (pág. 14). Dada su relevancia para este proyecto, a continuación se explican las características de este tipo de texto.

2.6.1 El Cómic

Existe cierta polémica sobre el origen del cómic. El ser humano a través de la historia le ha dado significado a las imágenes en las antiguas civilizaciones, más exactamente en la prehistoria cuando los hombres y mujeres pintaban en las rocas las escenas de cazas, sintiendo la necesidad de construir y organizar su sistema social para transmitir su conocimiento cultural. Alaya & Olivares, (1987) apuntan al antiguo Egipto ya que guardan relación con los jeroglíficos.

Ahora bien, según Aragonés (1995), el cómic se dio a conocer en el año 1895 cuando Whilhem Busch un caricaturista alemán creó los dos primeros personajes de historietas gráficas, pero su afianzamiento como género se remonta al año 1916 con el famoso TBO (Revista de historietas Española), ligado al florecimiento del periodismo y otros medios de comunicación como la radio (1886) y el cine (1885).

Son muchos los nombres que se han utilizado para referirse a la historieta, en España le dicen tebeos, en Latinoamérica chistes, monitos o muñequitos, en Norteamérica les llaman cómics, en Francia bandes dessinées, en Italia fumetti; sin embargo, en cada caso se está hablando de lo mismo, de lo que Acevedo (1987) define como una estructura narrativa formada por una secuencia progresiva de viñetas. A su vez, Alonso (2010), lo define como una secuencia de imágenes con un repertorio de signos que forman una síntesis de elementos icónicos verbales, regidos por una serie de reglas perfectamente codificadas, cuya función es educar e instruir, lo que lo relaciona con la literatura didáctica.

Actualmente, este género textual goza de gran aceptación en todas las edades, desde los más pequeños hasta los adultos y forma parte de la vida cotidiana (internet, publicidad, entre otros), por lo que, al incorporarlo al aula, no solo le puede interesar mucho a los estudiantes, sino que los motiva a crear sus propias producciones y ser críticos frente a su entorno (Ulasin, & Vertanova, 2011). En ese mismo sentido, Diéguez (citado por Cantó, Ruíz, del Amor García, & Ramírez, 2010), explica el aprovechamiento didáctico que tiene el cómic, argumentando que ayuda a conseguir objetivos y el desarrollo de actitudes, señalando también que su simplicidad no exige mediadores técnicos, lo que resulta ser motivante para los escolares de la educación primaria.

Alonso (2010) define los componentes del cómic de la siguiente manera:

- La Viñeta: Es el lugar donde se encuentra la imagen y que orienta al lector en su interpretación, cuya lectura se puede hacer en dos direcciones: laterales de un lado a otro, o de la parte superior a la inferior
- El Globo o bocadillo: Es el lugar donde se encuentran las conversaciones, los diálogos y donde se consignan los pensamientos de cada personaje que se encuentran en el cómic.
- Las Onomatopeyas: Es la imitación lingüística o la representación de un sonido natural, de animales o de algún ruido acústico, cuyo objetivo es darle una mayor expresividad a la viñeta.
- La Cartela: se utiliza para introducir un texto aclaratorio, explicar el dibujo de una viñeta, facilitar la continuidad de la historia o insertar comentarios.

Méndez, & Zarzuela, (1986) expresan que el lenguaje en el cómic combina e integra diversos códigos: el verbal, mediante textos lingüísticos y el no verbal con imágenes fijas que si se sabe aprovechar, ofrece múltiples posibilidades didácticas a los profesores del área de Lenguaje y Literatura.

Cabe resaltar que el cómic no busca ser una herramienta que reemplace el texto literario, no obstante, es una herramienta que facilita la introducción hacia este y el desarrollo de la competencia escritora y lectora (Debray & Regis, citados por Alonso, 2010). Es decir, el cómic cumple la función de ofrecer evasión y entretenimiento, pero también comenta la realidad actual de su momento (Ulasin & Vertanova, 2011).

De igual forma, Méndez & Zarzuela, (1986). resaltan que las actividades que se ponen en práctica con el cómic, destacan por su valor creativo, al ordenar e inventar historias y al rellenar bocadillos, logrando así el desarrollo de la imaginación y la creatividad del estudiante, además de favorecer la comunicación, la integración y la cohesión grupal.

Teniendo en cuenta que los cómics trabajados en clase se abordaron mediante una secuencia didáctica, se hace necesario describir algunas de las características de este tipo de propuesta.

2.7 Secuencia Didáctica

Pérez y Roa (2010) definen la Secuencia Didáctica como “Una unidad de trabajo que aborda la producción de un texto particular sea oral o escrito” (p. 62), de manera planificada, teniendo en cuenta el contexto y las necesidades de los estudiantes.

En ese mismo sentido, Camps (2003) la define como “un ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado a la realización de una tarea, en el que se diseñan ciertas actividades articuladas en un determinado periodo, con el propósito de lograr unos objetivos concretos” (p.28). Por tanto,

requiere de un proceso de planeación que considere las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, con el fin de que las actividades desarrolladas durante el proceso, cumplan con los objetivos planeados y favorezcan procesos de evaluación formativos. En concordancia con lo anterior, Camps (2008) plantea tres etapas que estructuran una Secuencia Didáctica, estas son: la preparación, la realización y la evaluación.

Fase de la preparación: Para Camps (2008), la fase de preparación es el momento en que se formula el proyecto y se explicitan los nuevos conocimientos que se han de adquirir, formulados como criterios que guiarán la producción; es también la fase de la primera elaboración de los conocimientos necesarios para llevar a cabo la tarea: contenidos, situación discursiva, tipo de texto, etc. Tienen lugar actividades muy variadas como lecturas, búsqueda de información, ejercicios, etc. El objetivo de estas actividades es ofrecer modelos de estrategias de planificación para que más adelante los alumnos sean capaces de realizarlas de forma autónoma.

Según la autora, durante esta etapa los estudiantes empiezan a elaborar sus propios planes, a partir de la representación que tienen de lo que han de hacer y en la que no incide solo lo que se ha explicitado sino también la complejidad de las representaciones sociales y, específicamente, escolares sobre qué es escribir y las funciones de la escritura que se han ido elaborando a partir de los usos sociales y escolares. A su vez, en la fase de preparación se pueden abordar directamente tareas de planificación: elaboración de esquemas, toma de notas, etc. En este sentido, contribuye a la modelización de conductas de planificación adecuadas a la producción escrita.

La fase de realización: Camps (2008) describe esta fase como aquella en la que los estudiantes escriben el texto. Puede tener características muy diferentes, según el tipo de secuencia, de texto, de objetivos y demás. Se puede llevar a término de manera individual o

colectiva, puede ser de larga o de corta duración. De igual forma, durante la tarea, los escritores pueden utilizar el material elaborado durante la fase de preparación, dado que la interacción oral con los compañeros y sobre todo con el maestro es el instrumento imprescindible para aprender a seguir procesos adecuados de producción escrita.

En esta fase, los estudiantes van desarrollando sus habilidades de producción textual, lo que implica asumir la escritura como una tarea de resolución de problemas en la que deben pensarse como emisores, idear estrategias de producción, lanzarse a la escritura y estar abiertos a la reescritura cuantas veces sea necesario (p.26).

La evaluación: En esta última fase se tiene en cuenta la interactividad docente – alumno como un ingrediente regulador, por lo tanto el orientador se fijará más en el proceso de construcción del texto, que en el producto final, otorgándole mayor importancia a los progresos que realizan los estudiantes a lo largo del proyecto, para que ellos tomen conciencia de su aprendizaje. En esta fase hay algo muy característico y es que, no hay un orden secuencial, sino que es transversal a las tres fases de la SD, buscando siempre un proceso metacognitivo (Camps, 2008, p.26).

Queda claro entonces que las secuencias didácticas se caracterizan por la interrelación entre el proceso de producción textual y las actividades y ejercicios específicos que tienen como finalidad enfocar el trabajo en los objetivos propuestos y proporcionar a los aprendices instrumentos para llevar a cabo la tarea. En este contexto, el papel del maestro durante la implementación de la S.D es fundamental, mucho más si se realiza a la par un proceso de reflexión sobre las propias prácticas, de tal manera que no solo aprendan los estudiantes, sino que se puede generar un proceso de transformación en las concepciones y modos de enseñanza

del docente, razón por la que, a continuación, se presentan las reflexiones surgidas en los diferentes momentos de aplicación de la propuesta.

2.8 Prácticas reflexivas

La educación ha estado en proceso de cambio, enfocándose no solamente en el Saber, en el Hacer sino también en el Ser, llevando al docente a la reflexión diaria en el aula de clases.

Según Perrenoud, P. (2011) la profesionalización del oficio de enseñante consistiría en decidir con fuerza en la parte profesional de la formación, más allá de los contenidos que hay que transmitir; por tal razón las prácticas reflexivas se convierten en hábitos, dado que el oficio del enseñante se fundamenta en el trabajo de aula, en las interacciones entre docente y estudiante, es decir, el componente profesional de la formación.

Así, es posible afirmar desde la perspectiva de Perrenoud (2011), que las prácticas reflexivas le permiten al docente, tener en cuenta el interés de sus estudiantes, el currículo oculto al cual se enfrentan día a día en la realidad, donde ocurren hechos no previstos en los programas, sucesos inesperados y conjuntos de trivialidades que están cargadas de sentido implícito y que por lo tanto deben aprenderse a afrontar.

Asimismo, Perrenoud (2004) enfatiza que la reflexión en el docente debe convertirse en un hábito para que se autoevalúe periódicamente y mejore su quehacer, pues el proceso reflexivo implica la capacidad de pensar de una manera estructurada, sobre una experiencia pasada, buscando nuevas formas de hacer las cosas y sacar conclusiones para mejorar las prácticas docentes. En este sentido, la reflexión de la práctica docente permitiría una verdadera articulación entre teoría y práctica, una transposición didáctica fundada en el análisis de la práctica y de sus transformaciones, un plan de formación organizado alrededor de las

competencias claves y una evaluación formativa mediante el enfrentamiento de situaciones problema, y herramientas de interacción de los conocimientos adquiridos.

En consecuencia, el formar docentes reflexivos es un reto, especialmente en la sociedad actual, en la que pareciera que la adquisición de títulos con fines lucrativos, primara sobre el sentido pedagógico de la profesión docente. En concordancia con lo anterior, Perrenoud (2011) argumenta que “ante todo se debe formar a un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos, mucho más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia” (Perrenoud, 2011, pág. 23).

3. Marco Metodológico

En el presente apartado se presenta el tipo y diseño de investigación, la población y muestra, las hipótesis, variables y su operacionalización, la unidad de análisis y de trabajo, además de las técnicas e instrumentos de recolección de información, finalizando con el procedimiento.

3.1 Tipo de investigación

La presente investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo, el cual según Hernández, Fernández, & Baptista (2010) representa un conjunto de procesos, en el que se evidencia las características de este enfoque secuencial y probatorio, en la medida en que cada etapa precede a la siguiente y no se pueden “omitir o eludir” pasos. En el caso de esta investigación, se busca determinar la incidencia de una Secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de textos narrativos tipo-cómic. Cabe resaltar que el análisis cualitativo se complementa con uno cualitativo sobre las prácticas pedagógicas.

3.2 Diseño de investigación

El diseño de esta investigación es cuasi-experimental, dado que la selección de la muestra no se hizo al azar o de manera aleatoria, sino que el grupo ya estaba establecido desde antes de la intervención (23 estudiantes). Además es un diseño intragrupo, ya que se realizaron mediciones al grupo en dos momentos, antes de iniciar la Secuencia Didáctica (Pre-test) y después de la implementación de la misma (Post-test), esto con el fin de determinar la relación causal entre la Variable independiente (secuencia didáctica-SD) y la Variable dependiente (producción textual del cómic).

3.3 Población

Estudiantes de grado tercero, de las instituciones educativas del sector oficial del municipio de Riohacha.

3.4 Muestra

La población objeto de estudio está conformada por 23 estudiantes del grado 3° de la I.E. Isabel María Cuesta González de la ciudad de Riohacha, la Guajira, de los cuales 13 son niños y 10 niñas, con edades comprendidas entre los 8 y 10 años.

Esta población proviene de familias de estratificación socioeconómica 1 (bajo), que obtienen su sustento diario en un alto porcentaje de trabajos ilegales como la venta de gasolina e informales como el motocarro, otros se dedican a la compra y venta de productos del vecino país (bachaqueros), amas de casa y oficios varios. De igual manera la estructura de la familia deja de ser nuclear para estos estudiantes ya que viven en hogares amalgamados y en hacinamiento, donde la mayoría de los abuelos maternos, asumen el rol de padres. Algunos de estos estudiantes presentan autoestima baja, dificultad para controlar los impulsos (agresividad) y no se proyectan a un plan de vida diferente al de su grupo familiar.

Para la aplicación de la S.D se elaboró un consentimiento informado (ver Anexo N°3) que los acudientes firmaron, aceptando que sus hijos participaran en la SD y fueran registrados en los videos y fotografías, como evidencia de las diferentes actividades realizadas.

Además del consentimiento informado, se tuvo en cuenta para hacer parte de la muestra, los estudiantes asistieran al por lo menos el 80% de las sesiones que se desarrollaron y que hubieran participado de la aplicación del Pre-test y Pos-test.

3.5 Hipótesis nula

La implementación de una Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo, no mejorará la producción textual de los estudiantes de grado 3° de la Institución Educativa Isabel María Cuesta González, sede José Arnoldo Marín, del municipio de Riohacha.

3.5.1 Hipótesis de trabajo

La implementación de una Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo, mejorará la producción textual en los estudiantes del grado 3° de la Institución Educativa Isabel María Cuesta González sede José Arnoldo Marín, del municipio de Riohacha

3.6 Variable Independiente: Secuencia Didáctica

En la presente investigación se concibe la Secuencia Didáctica desde la perspectiva de Camps (2003), quien la define como: “Un ciclo de enseñanza y aprendizaje hacia la realización de una tarea, para lo cual se diseñan unas ciertas actividades articuladas en un determinado periodo, con el propósito de lograr unos objetivos concretos.” (28)

Así, se propone la Secuencia Didáctica denominada: *Resaltando mi cultura “Ainyuú Akajalijai, Mi superhéroe Wayuú”* (Ver anexo N° 2), la cual se desarrolla en tres momentos: preparación, realización y evaluación, de acuerdo a la propuesta de Camps, (2003), el enfoque comunicativo planteado por Hymes (1996) y Lomas (1999), los procesos de producción textual desde el modelo de procesos de Flower y Hayes (1996) y la propuesta de Jolibert (2002).

A continuación, se presenta la operacionalización de la variable independiente.

Tabla 1. Operacionalización de la variable independiente

Secuencia Didáctica:

Camps (2003), define la Secuencia Didáctica como: “Un ciclo de enseñanza y

aprendizaje hacia la realización de una tarea, para lo cual se diseñan unas ciertas actividades articuladas en un determinado periodo, con el propósito de lograr unos objetivos concretos.” (Pág.28). Esta consta de tres fases: planeación o preparación, desarrollo y evaluación

Dimensiones	Indicadores
<p>Fase de preparación: En esta fase se buscó indagar sobre los intereses de los estudiantes y conocimientos previos sobre el tema que se propuso implementar. Se elaboraron los conocimientos necesarios para llevar a cabo la tarea: contenidos, situación de comunicación, tipo de texto, etc. Tuvo lugar actividades muy variadas como lecturas, búsqueda de información, ejercicios, entre otras; cuyo objetivo fue ofrecer modelos de estrategias de planificación para que más adelante los estudiantes fueran capaces de realizarlas de manera autónoma (Camps, 2008)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Selección de la tarea integradora, los objetivos y contenidos didácticos. -Elección de los dispositivos didácticos -Presentación de la SD -Negociación del contrato didáctico
<p>Fase de desarrollo: En esta fase se llevaron a cabo las actividades planeadas, buscando mejorar en los estudiantes la producción escrita. Para esto se desarrollaron diversas estrategias que involucraron las habilidades comunicativas, como la realización de lecturas, búsqueda de información y elaboración de textos, entre otras. Durante esta fase, los estudiantes utilizaron el</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Lectura y análisis de cómics expertos: comprensión del estado inicial, fuerza de transformación y el estado final, además del contexto comunicativo. - Análisis de los cómics: elementos que hacen parte de este texto (viñetas, globos o bocadillos, onomatopeyas, movimientos cinéticos y el cartel). -Identificación de elementos de la

<p>material elaborado durante la preparación.</p> <p>La interacción oral con los compañeros y sobre todo con el maestro fue el instrumento imprescindible para aprender a seguir procesos adecuados de producción escrita.</p>	<p>lingüística textual (conectores, conjunciones, singular y plural, elipsis, pronombres personales, verbos, adverbios, adjetivos, signos ortográficos, voz del narrador, marcas textuales del estado inicial, de la fuerza de transformación y del estado final. Ubicación del tiempo y el lugar en el que transcurre la historia en el cartel.</p>
	<p>-Creación del contexto comunicativo para la escritura: El diseño del superhéroe Wayuú (cualidades físicas y psicológicas) y escogencia del tema (situación real: pobreza, hambre, politiquería, daños ambientales: desviación natural del río ranchería, explosiones mineras. En el aspecto socio afectivo, se tuvo en cuenta la pérdida de valores y sentido de pertenecía por la cultura Wayuú, sus costumbres y vestuarios, todo estos temas relacionados a la guajira para narrarla e ilustrarla en el cómic.</p>
	<p>-Salidas de campo a la ranchería Urina</p> <p>-Visita de experto al aula</p> <p>-Escribir como proceso: Producir un cómic (Planificación, revisión de las primeras escrituras, autoevaluación, coevaluación y confrontación con escritos, reescritura).</p>
	<p>-Presentación de los diferentes cómic en la</p>

	galería Isabelista a toda la comunidad (padres de familia, rector, docentes, administrativos, personal de oficios varios, que contribuyeron en el proyecto, en las tomas de fotografías), y en especial a todos los estudiantes de la Institución.
Fase de evaluación: En esta fase, los estudiantes se involucraron en su proceso de aprendizaje de manera más consciente, evaluando de forma crítica sus propios progresos. Cabe resaltar que esta fase estuvo presente durante toda la implementación de la Secuencia Didáctica, pues la evaluación se hizo de manera continua, implementando actividades metacognitivas, de autoevaluación y coevaluación. (p.26)	<p>-La evaluación se llevó a cabo de manera permanente en cada una de las sesiones, mediante procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, además la docente realizó un seguimiento a los procesos de los estudiantes.</p> <p>-Socialización de las producciones finales (Galería de cómics)</p> <p>-Proceso metacognitivo: aprendizajes logrados con la SD, fortalezas y debilidades de los estudiantes, aspectos por mejorar</p>

3.6.1 Variable dependiente: Producción de textos narrativos tipo-cómic

Para Jolibert & Sraiki (2009) la producción textual es:

La construcción de un texto para hacerlo comprender a un destinatario real en una situación particular, que debe ser emitida a través de indicios textuales como el contexto, la organización lógica (superestructura), la coherencia, el discurso, la

cohesión del texto y el nivel de las frases desde su sintaxis y el nivel de las frases a través del léxico (p. 31).

Respecto al cómic, este puede entenderse como una secuencias de imágenes con un repertorio de signos que forman una síntesis de elementos icónicos y verbales regidos por una serie de reglas perfectamente codificadas (Alonso, 2010). Teniendo en cuenta lo anterior, a continuación se presenta la operacionalización de la Variable Dependiente.

. *Tabla 2 Operacionalización de la Variable Dependiente.*

<p>PRODUCCIÓN TEXTUAL: Es la construcción de un texto para hacerlo comprender a un destinatario real en una situación particular, que debe ser emitida a través de indicios textuales como el contexto, la organización lógica, (superestructura), la coherencia, el discurso, la cohesión del texto y el nivel de las frases desde su sintaxis y el nivel de las frases a través del léxico (Sraiki & Jolibert 2009)</p> <p>COMIC: Secuencias de imágenes con un repertorio de signos que forman una síntesis de elementos icónicos y verbales regidos por una serie de reglas perfectamente codificadas (Alonso, 2010).</p>		
DIMENSIONES	INDICADORES	ÍNDICES
<p>Situación de comunicación: Se refiere al contexto en el que se realiza la producción. En este aspecto se deben tener en cuenta parámetros tales como: el enunciador, el propósito y el destinatario (Jolibert & Sraiki, 2009)</p>	<p><u>Enunciador:</u></p> <p>Es quien escribe el texto, asumiendo un rol, para presentar la información narrada.</p> <p>En este caso como estudiante en aptitud de experto.</p>	<p>En el cómic se evidencia la presencia de un narrador que cuenta la historia. (2)</p> <p>En el cómic se evidencia un narrador que cuenta parcialmente la historia. (1)</p> <p>En el cómic, se evidencia que el narrador no cuenta la historia. (0)</p>
	<p><u>Destinatario:</u></p> <p>Es la persona o colectividad, para la cual escribe el enunciador, utilizando un lenguaje</p>	<p>En el cómic se evidencia un lenguaje claro y pertinente para el destinatario. (2)</p> <p>En el cómic, se evidencia que el lenguaje es claro, pero no es</p>

propósito.	claro y pertinente. En este caso, los cómics van dirigidos a toda la comunidad Isabelista (estudiantes, profesores, rector o padres de familia).	pertinente para el destinatario. (1) En el cómic no se evidencia un lenguaje que no es claro ni pertinente para el destinatario. (0)
	<u>Propósito:</u> Se refiere a la intención que tiene el narrador con el texto. En este caso relatar una historia a través del cómic.	En el texto se logra el propósito de relatar una historia a través del cómic (2) En el texto se evidencian ciertas dificultades para lograr el propósito de relatar una historia a través del cómic (1) En el texto no se logra el propósito de relatar una historia a través del cómic. (0)
DIMENSIONES	INDICADORES	ÍNDICES
Superestructura: Se define como la estructura semántica global del esquema tipológico que se manifiesta en forma de organización espacial y lógica de los bloques de textos. Por ello se aborda el texto narrativo utilizando la estructura ternaria: estado inicial, fuerza de transformación y estado final propuesta por Cortés y Bautista (1998) para su análisis y estudio.	Estado inicial: Se refiere al momento en el que se presenta al personaje o los personajes, el cual o los cuales desean conseguir o conservar algo. Puede ser un objeto o un sentimiento.	En la viñeta, se evidencia un estado inicial que da cuenta de unos personajes, ubicados en un tiempo y espacio (2) En la viñeta se evidencia el estado inicial de los personajes, pero no se ubican en un tiempo y espacio. (1) En la viñeta no se evidencia un estado inicial que da cuenta de unos personajes ubicados en un tiempo y espacio. (0)
	Fuerza de transformación:	de En la viñeta se da cuenta de una situación conflictiva, que

	Estado en que el personaje o los personajes cambian, transforman o les alteran su estado inicial	<p>cambia el estado inicial. (2)</p> <p>En la viñeta, se evidencia una relación conflictiva pero no se relaciona con el estado inicial. (1)</p> <p>En la viñeta, no se evidencia una situación conflictiva que cambia el estado inicial. (0)</p>
	<p>Estado final: Se refiere al estado en el que queda el personaje o los personajes después de la transformación en relación al estado inicial.</p> <p>.</p>	<p>En la viñeta, no se evidencia una situación conflictiva que cambia el estado inicial.(2)</p> <p>En la viñeta, se evidencia la transformación del personaje o los personajes con relación al estado inicial. (1)</p> <p>En la viñeta se evidencia el final pero no la transformación del personaje o los personajes con relación al estado inicial. (0)</p>
DIMENSIONES	INDICADORES	ÍNDICES
<p>Lingüística textual:</p> <p>Se refiere a las funciones dominantes organizadoras del lenguaje: Espacio/tiempo, coherencia textual y conectores. Jolibert (2002)</p>	<p>Coherencia textual: Se refiere al manejo de un mismo tema a lo largo del texto.</p>	<p>Se evidencia a lo largo del cómic, un mismo eje temático. (2)</p> <p>Se evidencia en algunas partes del cómic, el mismo eje temático. (1)</p> <p>No se evidencia a lo largo del cómic, el mismo eje temático. (0)</p>
	<p>Tiempo y espacio:</p> <p>Se refiere al uso de marcas textuales que dan</p>	<p>En el texto o imagen se evidencia el espacio y el orden cronológico de los</p>

	<p>cuenta del orden cronológico y el lugar de los acontecimientos narrados en la historia, y de la duración de la misma (puede ser toda una vida, uno o varios días).</p> <p>Conectores: Son las palabras de enlace con que se unen las ideas narradas.</p>	<p>acontecimientos. (2)</p> <p>En el texto o imagen se evidencia el espacio y en algunos momentos el orden cronológico de los acontecimientos. (1)</p> <p>No se evidencia en el texto o imagen, el espacio y el orden cronológico de los acontecimientos. (0)</p> <p>Se evidencia a lo largo del cómic el uso de los conectores de manera pertinente (2)</p> <p>En el cómic se evidencia el uso de algunos conectores. (1)</p> <p>Se evidencia a lo largo del cómic, un solo tipo de conectores. (0)</p>
DIMENSIONES	INDICADORES	ÍNDICES
<p>Elementos del cómic. Según Alonso, (2010) es una secuencia de imágenes con un repertorio de signos que forman una síntesis de elementos icónicos verbales regidos por unas series de regla perfectamente codificadas.</p>	<p>Viñetas: Es el lugar donde se encuentra la imagen y que orienta al lector en su interpretación, cuya lectura se puede hacer en dos direcciones: laterales de un lado a otro, o de la parte superior a la inferior.</p>	<p>En el texto se evidencia el uso de viñetas que dan cuenta de una secuencia lógica y coherente de los sucesos de la historia. (2)</p> <p>En ocasiones se hace uso de viñetas para narrar los sucesos que constituyen la historia. (1)</p> <p>En el texto no se evidencia el uso de viñetas para narrar los sucesos que constituyen la historia. (0)</p>
	<p>El bocadillo o globo: Es el lugar donde se</p>	<p>A lo largo del cómic, se evidencia el uso de los bocadillos o globos para dar</p>

encuentran las conversaciones, los diálogos y donde se consignan los pensamientos de cada personaje que se encuentran en el cómic.	<p>cuenta de lo que dice o piensa el personaje o los personajes. (2)</p> <p>Algunas veces se utiliza a lo largo del cómic los bocadillos o globos para mostrar lo que dice o piensa el personaje o los personajes. (1)</p> <p>En el cómic no se evidencia el uso de los globos o bocadillos que registren lo que dice o piensa el personaje. (0)</p>
<p>Onomatopeyas: Es la imitación lingüística o la representación de un sonido natural, de animales o de algún ruido acústico, cuyo objetivo es darle una mayor expresividad a la viñeta.</p>	<p>En el cómic se evidencia el uso de onomatopeyas.(2)</p> <p>En el cómic, pocas veces se evidencia el uso de onomatopeyas (1)</p> <p>No se evidencia el uso de onomatopeyas a lo largo del cómic. (0)</p>

3.6.2 Unidad de análisis

Las prácticas de enseñanza del lenguaje, que tienen que ver con la manera como el docente organiza los procesos de enseñanza y aprendizaje en este campo.

La reflexión sobre dichas prácticas se realizó a través de las categorías que emergieron del diario de campo, y de común acuerdo con el grupo de estudiantes de la línea de investigación de didáctica del Lenguaje, de la Maestría en Educación, extensión Riohacha. A continuación, se

presentan y definen las categorías, teniendo en cuenta que éstas emergieron en las diferentes fases y sesiones de la SD:

Tabla 3 *Categorías análisis cualitativo*

FASES Y SESIONES	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
Fase de Preparación: Sesión 1,2	Descripción: Es contar de manera detallada lo que se hace en la clase.
Fase de Desarrollo: Sesiones 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9,10	Percepción: Es la interpretación que hace el docente respecto a lo que sucede con el grupo o con los estudiantes.
Fase de Evaluación: Sesiones: 11 Y 12	Autopercepción: Descripción de los sentimientos, pensamientos o emociones sobre sí misma, respecto a su práctica.
	Indagación: Buscar explicaciones o respuestas teóricas o metodológicas sobre lo que sucede en el aula.
	Ruptura: Proponer o ensayar nuevas estrategias para desarrollar la clase.
	Autocuestionamiento: Son todas aquellas preguntas o interrogantes que se hace el docente sobre sus actuaciones.
	Adaptación: Hacer ajuste en respuesta a las necesidades del contexto, el grupo o los estudiantes.
	Democratización: Propiciar espacios de participación activa de los estudiantes

3.6.3 Unidad de trabajo

Docente: Psicóloga y Docente de básica Primaria, con 8 años de experiencia, labora en la Inst. Educativa Isabel María Cuesta González sede José Arnoldo Marín de la ciudad de Riohacha, la Guajira. Distrito Turístico.

3.7 Técnicas e Instrumentos

Para evaluar la producción de textos narrativos tipo cómic en la población seleccionada, se elaboró una rejilla (ver Anexo N° 4) teniendo en cuenta cuatro dimensiones, las cuales se elaboraron a partir de la propuesta de Jolibert, además de considerar las características propias de este tipo de texto: situación de comunicación, superestructura, lingüística textual y cómic.

La rejilla fue producto de múltiples ediciones las cuales fueron retroalimentadas durante los seminarios de investigación, las reuniones de línea de investigación y las reuniones con la asesora, espacios en los se definieron los parámetros y las pautas requeridas para la construcción de instrumentos, con validez y confiabilidad.

Para cada dimensión se elaboraron tres indicadores, con puntuaciones posibles de 2, 1 o 0, de este modo, la puntuación máxima en cada dimensión podía ser de 6 y mínima de 0. De acuerdo al total obtenido en cada una de éstas, el desempeño de los estudiantes se ubicó en los siguientes niveles:

Tabla 4 Equivalencias y valoraciones Pre-test y Pos-test

NIVEL DE DESEMPEÑO	BAJO	MEDIO	ALTO
Respuestas esperadas	No se evidencia en el texto	Se evidencia con dificultad	Se evidencia en todo el texto
Porcentaje equivalente	0 - 28%	29 - 60%	61 - 100%
Puntaje por una dimensión	0 a 1	2 a 4	5 a 6
Puntaje por las cuatro dimensiones	0 a 7	8 a 15	16 a 24

Para la validación del instrumento, se realizó un pilotaje con estudiantes del mismo grado 3° de la sede principal Isabel María Cuesta González y posteriormente se envió a juicio de expertos, realizando ajustes a partir de las sugerencias.

Es de aclarar que la consigna utilizada para la aplicación del instrumento fue: “Elabora un cómic, en el que cuentes la historia de un superhéroe wayuú inventado por ti, para ser leído por tus compañeros de 3°”

Para el análisis de las prácticas de enseñanza se utilizó un diario de campo (ver Anexo N° 1) el cual, como lo plantea Toro y Parra (2006). “constituye una fuente importante para ponderar la información y un buen monitoreo permanente del proceso de observación, es insustituible para captar la lógica subyacente a los datos y compenetrarse con la situación estudiada” (p.179).

A continuación se presentan las cinco fases a través de las cuales se llevó a cabo el proyecto de investigación.

3.8 Procedimiento

Tabla 5. Descripción del procedimiento de la investigación

FASE	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTOS
DIAGNÓSTICO	Evaluación de la producción de textos narrativos-tipo-cómic, antes de la implementación de la SD.	Rejilla y consigna
	Elaboración y validación del instrumento. <ul style="list-style-type: none"> • Prueba piloto. • Juicio de expertos. 	
	Evaluación de la producción de cómics	
DISEÑO	Planeación y diseño de la Secuencia Didáctica.	Secuencia didáctica (ver Anexo N° 2)
APLICACION	Aplicación de la S.D	Secuencia Didáctica
Y	Reflexión y autocuestionamiento, con relación a las prácticas de enseñanza del lenguaje en los tres momentos (inicio, desarrollo y cierre) de la aplicación de la SD.	Diario de campo (ver Anexo N° 1)
REFLEXIÓN		
EVALUACIÓN	Evaluación de la producción de textos narrativos-tipo-cómic después de la	Rejilla y consigna

	intervención.	
CONTRASTACIÓN	Se compara y se analizan los resultados obtenidos en la evaluación inicial (<i>Pre-test</i>) con la evaluación final (<i>Pos-test</i>) para identificar los avances que se obtuvo con la implementación de la S.D	Estadística descriptiva

4. Análisis de información

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en el presente proyecto de investigación que tuvo como objetivo determinar la incidencia de una Secuencia Didáctica, de enfoque comunicativo, en la producción de textos narrativos tipo cómic, de estudiantes del grado 3° de básica primaria, y reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje, a partir de la implementación de dicha Secuencia Didáctica.

El análisis se presenta desde dos ejes, uno cuantitativo y otro cualitativo; respecto al primero, se da cuenta inicialmente de la prueba de hipótesis y posteriormente se contrastan los resultados obtenidos por los estudiantes en el Pre-test y Post-test, en la prueba total y en dimensiones, con los respectivos indicadores. Con relación al segundo, se realiza un análisis de las prácticas de enseñanza, a partir de las categorías que emergieron del diario de campo y que fueron acordadas con el grupo de estudiantes de la Línea de investigación, de la Maestría en Educación, extensión Riohacha, cohorte I. El registro en el Diario de campo se llevó a cabo durante todas las fases y sesiones que duró la implementación de la Secuencia Didáctica organizadas en tres momentos: preparación, desarrollo y evaluación.

4.1 Análisis de los resultados cuantitativos en la producción textos narrativos.

En este apartado se presentan los resultados del análisis cuantitativo, obtenidos de la aplicación del Pre-test y el Pos-test, para la producción de textos narrativos tipo cómic, en las dimensiones que conforman la variable dependiente: Situación de comunicación, Superestructura, Lingüística textual y Elementos del cómic. Para ello se utiliza la estadística descriptiva detallando los cambios en las medidas de tendencia central y los porcentajes que dan cuenta de los desempeños de los estudiantes en las dimensiones y los indicadores que hacen parte de las mismas.

4.1.1 Prueba de hipótesis

Los resultados que se presenta a continuación corresponden a la comparación entre las pruebas Pre-test y Post-test realizadas al grupo de estudiantes del grado 3° (23 estudiantes), con el cual se implementó la secuencia didáctica.

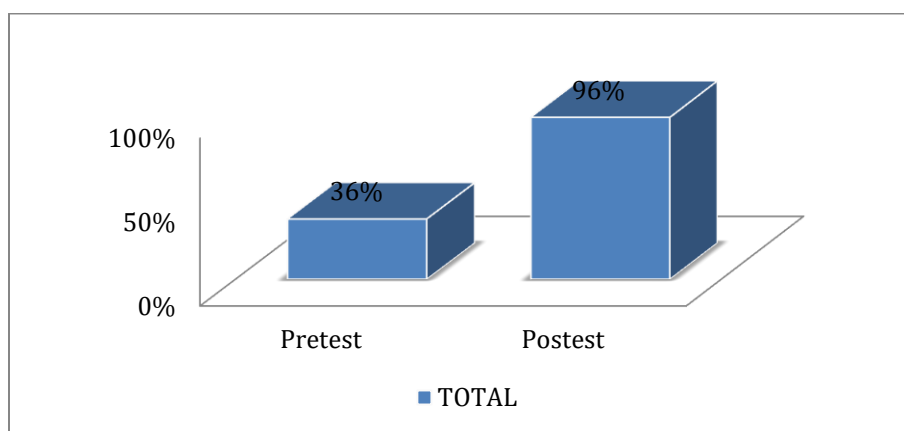
Tabla 6. Medidas de tendencia central

MEDIDAS	PRE-TEST	POS-TEST
Media	8,608695652	23,08695652
Error típico	0,2989355	0,32324187
Mediana	8	23
Moda	7	23
Desviación estándar	1,876629727	0,288104066
Varianza de la muestra	2,055335968	2,403162055
Curtosis	2,117244294	2,595812413
Coefficiente de asimetría	1,692068376	-0,480015117
Rango	5	8
Mínimo	4	16
Máximo	9	24
Suma	130	467
Cuenta	23	23

De acuerdo con la tabla 3, donde se presentan las medidas de tendencia central, los estudiantes mejoraron su desempeño en la producción de textos narrativos tipo cómic, ya que en la prueba del Pre- test, la Media fue de 8,60 mientras que en el Post- test fue de 23,0, mostrando

una diferencia de 14,4. De igual manera, hubo un incremento en la Mediana al avanzar de 8 en el Pre-test a 23 en el Post -test. Por su parte, la desviación estándar pasó de 1.8 a 0.2 en el post- test. Estos puntajes indican que la implementación de la secuencia didáctica incidió en el mejoramiento de la producción de textos narrativos tipo cómics, razón por la que se rechaza la hipótesis nula y se valida la hipótesis de trabajo.

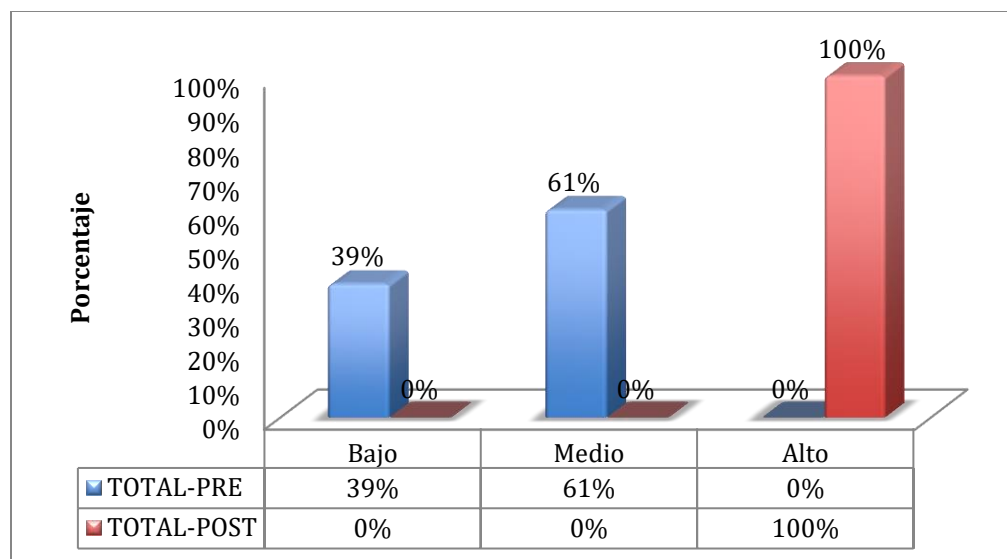
En la siguiente gráfica, se presenta la comparación de los resultados entre el Pre-test y el Post-test, en la prueba total.



Gráfica 1. Comparativo general Pre- test y Post- test.

La *gráfica 1* refleja los resultados obtenidos por el grupo al comparar los promedios generales del *Pre-test* y el *Post-test*, con una diferencia de 60 puntos porcentuales, avance que puede deberse a la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, ya que como lo menciona Camps (2008), la Secuencia Didáctica (SD) en el aula de clase le proporciona sentido a las actividades de escritura, estableciendo objetivos claros y específicos en el que el aprendiz lleva a cabo la tarea.

A continuación se presenta la comparación de los resultados entre el *Pre-test* y el *Post-test*, ubicando a los estudiantes, de acuerdo a su desempeño, en los niveles bajo, medio o alto



Grafica 2. Comparación de los resultados obtenidos en el Pre- test y Post- test.

La gráfica anterior permite identificar los promedios totales entre el *Pre-test* y el *Post test*, hallándose en el primer caso que un 39% de los estudiantes se ubicaba en el nivel bajo, el 61% en nivel medio y 0% en nivel alto. Mientras que en el *Post-test*, todos los estudiantes que estaban en bajo y medio, avanzaron al nivel alto, probablemente porque al implementar la Secuencia Didáctica, se realizaron actividades como leer, consultar sobre la cultura Wayuú en diferentes fuentes, planear, escribir, revisar y re-escribir, ejercicios que implicaban procesos reflexivos por parte de los estudiantes, para asumir de manera consciente la responsabilidad de producir un cómic, lo cual según (Jolibert & Sraiki 2009) involucra poner en juego los conocimientos previos frente al tema del cual se quiere escribir, para obtener como resultado una reflexión metacognitiva y no una memorización.

Así mismo, el trabajar a partir de situaciones reales de comunicación pudo haber favorecido notablemente el paso de los estudiantes de un nivel a otro, dado que eran ellos mismos los autores de su propio proceso de aprendizaje, muestra de ello es que en el momento de planear la escogencia del tema sobre el cual iba a girar la historia, los estudiantes tuvieron muy claro

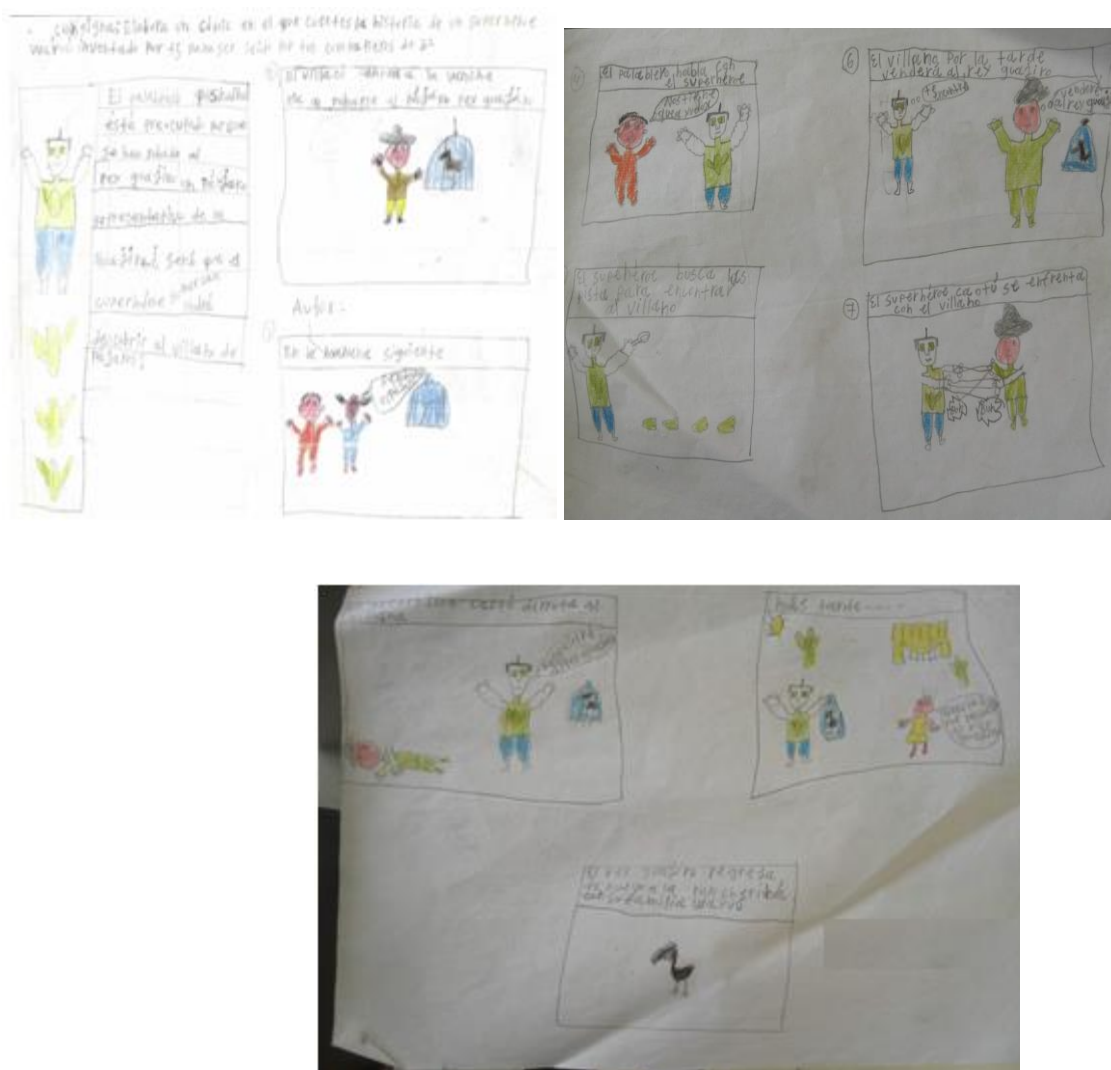


Tabla N°7

Pre-test.	Estudiante N° 2	Post-test	Estudiante N° 2
	bolaba alto en el sielo salbo una bien en el sielo		El palabrero pushaina está preocupado porque se han robado al rey guajiro un pájaro representativo de la Guajira. ¿Será que el superhéroe supercan podrá descubrir al villano de los pájaros?
	Superman jue asu casa enseluda a su casa de su pabres se jue des pues a bolar en el sielo bolando jue a salva la jente bino el malbado guason Superman lo destrullo agason des pues jue a una tore callendo la jente ondes taba la jente final.		El villano entra a la rancharía a robarse el pájaro rey guajiro.

En la mañana siguiente

Se robaron el pájaro

El palabrero habla con el superhéroe

Nos tienen que ayudar

El superhéroe busca las pistas para
encontrar al villano

El villano por la tarde

venderé al rey guajiro

El superhéroe cactu se enfrenta con el
villano

El superhéroe cactu derrotó al villano

Regresaré al rey guajiro

Más tarde.....

Gracias por rescatar al rey guajiro

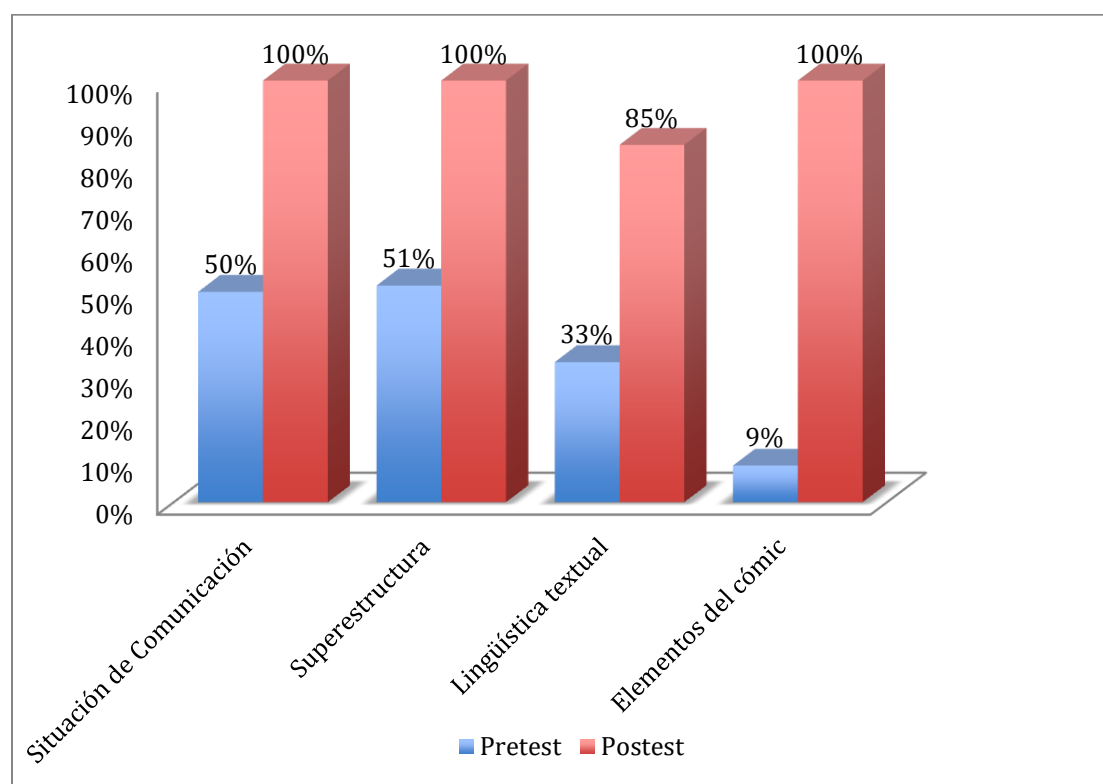
El rey guajiro regresa de nuevo a la
ranchería con su familia Wayuú.

En este ejemplo del estudiante N°2 se puede observar los avances en el Pos-test, con relación al Pre-test, al lograr el propósito de contar una historia de un superhéroe Wayuú a través del cómic, partiendo de una situación de comunicación que tenía como contexto la cultura de dicho superhéroe. Así mismo se evidencia que logra darle coherencia al texto, usando conectores y

referencias de espacio/ tiempo, haciendo evidente la estructura ternaria (el estado inicial que muestra al personaje al comienzo de la historia, la fuerza de transformación en la que el superhéroe trunca el plan del villano y el estado final que muestra como el pájaro rey guajiro regresa nuevamente a casa).

4.1.2 Análisis de resultados por dimensiones

A continuación se presenta un análisis de los resultados obtenidos en el *Pre-test* y el *Post-test*, en cada una de las dimensiones: Situación de comunicación, Superestructura, Lingüística textual y Elementos del cómic, en los 23 estudiantes intervenidos, como se muestra en la gráfica 3.



Gráfica 3. Comparación general de Dimensiones Pre- test y Post- test

La gráfica anterior evidencia que en todas las dimensiones se presentaron cambios favorables de la siguiente manera: en la *Situación de comunicación*, los estudiantes pasaron de 50% en el

Pre-test a 100% Post-test, en la *Superestructura*, avanzaron de 51% en el Pre-test a 100% en el Post-test; así mismo en la *Lingüística textual*, el grupo pasó de 33% en el Pre-test, a 85% en el Post-test y en la última dimensión, *Elementos del cómic*, avanzaron de 9% en el Pre-test a 100% en el Pos-test.

Como se puede observar la dimensión en la que se logró mayor transformación fue en “*Elementos del cómic*”, probablemente porque se ejecutaron actividades en las que se leyeron diversos cómics, analizando los códigos verbales y no verbales, como lo plantea Alonso (2010), y que al analizarlos detalladamente, teniendo en cuenta la progresión temática de la historia, afianzaron los procesos de escritura.

Por su parte, la dimensión en la que a pesar de presentar avances importantes, fue la de menor transformación, es la *Lingüística textual*, que se refiere a las funciones dominantes organizadoras del lenguaje (Jolibert, 2002); este nivel de producción textual es uno de los más complejos pues tiene que ver con la coherencia del discurso y la cohesión textual. A pesar de que los indicadores que se escogieron para abordar la lingüística textual fueron: la coherencia textual, espacio/tiempo y conectores, fue necesario incluir otros elementos como: modelizaciones, coherencia semántica, progresión temática, sistemas temporales, pronombres, adjetivos, verbos, adverbios de tiempo y elipsis, utilizando diferentes rejillas que permitieron afianzar este aspecto a lo largo de la intervención.

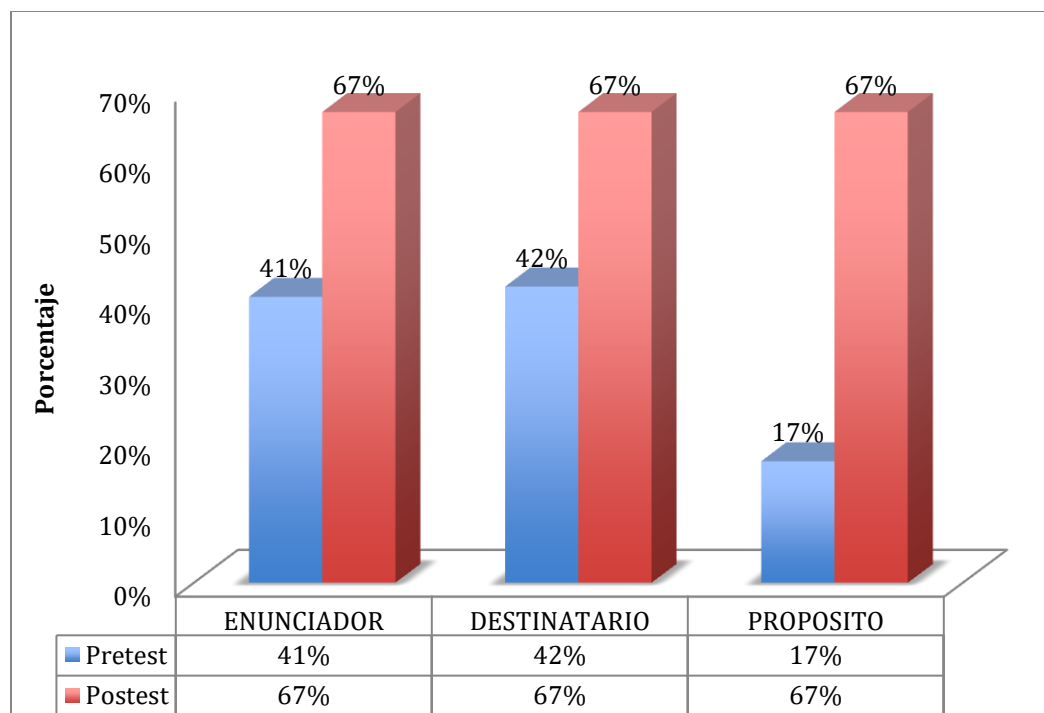
Así, los resultados anteriores dan cuenta de la potencialidad que tuvo la implementación de la S.D “**Ainyuu Akajalijai**” **Mi superhéroe Wayuu**” la cual desde su fase de preparación contó con la especificación de objetivos de aprendizaje pensados desde las necesidades de los estudiantes, lo cual permitió una articulación de actividades en torno a la realidad que ellos viven. Lo cual según Camps (2003) se traduce en ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado a la

realización de una tarea, en el que se diseñan ciertas actividades articuladas en un determinado periodo, con el propósito de lograr unos objetivos concretos. Por lo tanto, asumir la enseñanza del lenguaje desde este tipo de propuestas, implica un trabajo planificado, sistemático y muy bien estructurado, donde se toma en cuenta el lenguaje social, la intención con la que se escribe, el propósito de ese escrito y a quien va dirigido. Además, en el que la competencia comunicativa es fundamental, ya que su desarrollo implica poner en juego un conjunto de conocimientos y estrategias, habilidades y actitudes que hacen posible un uso adecuado, correcto, eficaz y coherente de la lengua en las diversas situaciones y contexto del intercambio comunicativo entre las personas. Al respecto Lomas (1999), se refiere a la importancia del enfoque comunicativo afirmando que: “No se centra sólo en la adquisición de formas verbales, sino que enfatiza en el desarrollo de las destrezas (escuchar, hablar, leer y escribir) necesarias para conseguir los propósitos deseados de un proceso de comunicación” (p. 23).

4.1.2.1 Dimensión: situación de comunicación

En el siguiente gráfico, se muestran los resultados de los indicadores de la dimensión *Situación de comunicación*, obtenidos por los estudiantes de grado 3°.

Gráfico 4. Situación de comunicación, Pre-test-Post-test.



El gráfico 4 presenta los resultados obtenidos por el grupo intervenido respecto a la *situación de comunicación*, incluyendo los indicadores trabajados: *enunciador*, *destinatario* y *propósito*. Ahora bien, es posible observar que en el Pre-test, los indicadores “Enunciador” y “Destinatario” obtuvieron un 41% y 42%, respectivamente, mientras que el indicador “Propósito” alcanzó solo un 17%, lo que demuestra que en el momento de presentar la prueba, la mayoría de estudiantes presentaban dificultades para redactar con un lenguaje claro que transmitiera el mensaje de lo que querían expresarles a sus compañeros. Además se notó la dificultad en el momento de tomar el papel de narradores ya que en el cómic la posición de narrador está ubicado en la cartela y en el Pre-test no se ve evidenciado, no se identificaron como enunciadores ya que al final del relato sólo 5 estudiantes de 23 firmaron como autores.

Por su parte, es posible observar que en el *Pos-test*, los tres indicadores presentaron buenos avances al alcanzar un 67%. En este sentido, el indicador con mayor transformación fue el de *Propósito* y el de menos transformación fue el de *destinatario*.

Con relación al “propósito” el índice de éste indicador, enunciaba claramente *relatar una historia a través del cómic*, se observa que los estudiantes obtuvieron bajos resultados con un valor del 17% en el Pre-test, demostrando así el desconocimiento de este tipo de texto, principalmente, en cuanto a la comprensión del lenguaje, el cual según Aragonés, (1995) combina e integra diversos códigos: el verbal, mediante textos lingüísticos y el no verbal con imágenes fijas que si se sabe aprovechar, ofrece múltiples posibilidades didácticas a los profesores del área de lenguaje y literatura. A su vez, los bajos resultados de estos indicadores durante el *Pre-test* reflejan el poco trabajo que se lleva a cabo en el aula con este tipo de textos, lo que concuerda con los planteamientos de Cortes & Bautista, (1998), al afirmar que hay quienes consideran que el trabajar en la clase, una tira cómica (condorito o Calvin y Hobbes), y no los manuales o los textos literarios, se traduce en que no se están leyendo relatos.

Investigaciones como las realizadas por Alonso (2010) & Mateo, (2017), destacan la importancia del cómic como material de enormes posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje del español, en el que abordaron diferentes aspectos tales como: el factor afectivo, el componente lúdico, la creatividad, la interculturalidad, el lenguaje verboicónico y su calidad en el momento de contribuir con el aprendizaje de la lengua extranjera.

Sin embargo, Scott McCloud, (citado por Martín, 2004) afirma que los cómics han sido muy poco estudiados y lo que resulta más grave aún: como género han desconocido su importancia y su potencialidad, pues éste no sólo permite dar claves en las lecturas sino que es un género artístico tan valioso como los demás y un medio con una cantidad infinita de posibilidades en muy distintos contextos.

De otra parte, cabe resaltar que los estudiantes al utilizar el cómic, se enfocaron en la realidad de su entorno y en la situación de comunicación referida al contexto en el que se realiza la

producción. En este aspecto se tuvo en cuenta los parámetros tales como el enunciador, el propósito y el destinatario (Jolibert & Sraiki 2009), partiendo de dibujos animados como Snoopy, Mafalda y demás, para pasar a elaborar sus propios cómics, teniendo en cuenta la cultura Wayuú, creando ellos mismos su superhéroe en el que narraron historias asombrosas de la miseria, el hambre, la politiquería, el daño ecológico que hacen las empresas extranjeras para desviar el río Ranchería, las explosiones mineras, el rapto de animales típicos de la región y el mal manejo de las regalías, entre otras.

Ahora bien, respecto a los indicadores de *enunciador* y *destinatario*, cabe resaltar que en el caso del *enunciador*, los estudiantes antes de la implementación de la SD, daban aportes como: “¿Por qué los muñecos tienen esa nube arriba de la cabeza?” (El estudiante N° 20 pregunta a su compañero N°4) , “ es que en primero y en segundo solo me enseñaron el cuento, lo mismo de siempre, Caperucita roja y el lobo, la leyenda de la llorona, el mito del sol y la luna pero el cómic no lo conocía, para mí esto es nuevo”; lo que permite concluir que desconocían el tema lanzándose apresuradamente a escribir sin antes reflexionar acerca de cómo iban a narrar una historia acerca de un superhéroe Wayuú, cuál era el propósito y los posibles destinatarios. A su vez, aportes como: Estudiante N° 2 “yo no sé cómo inventar un superhéroe Wayuú, si nunca he visto uno, ni en televisión” dejaron en evidencia que los estudiantes no conocían la silueta del texto que iban a utilizar, dado que el propósito de escribir era solo académico, restándole importancia al aspecto social. Al respecto, Jolibert (2002) afirma que es indispensable que los niños descubran a lo largo de su escolaridad que existe un mundo propio de la escritura: un mundo social y cultural, económico e industrial.

No obstante, este indicador (enunciador), en el *Post-test*, mejoró notablemente gracias a las actividades planificadas en la S.D, ya que los estudiantes en todos los talleres de lectura,

profundizaron acerca de la vida de los autores tales como: Javier Coma, prólogo del texto experto Superman, Hernán Marín, compositor de la Dama Guajira, Aminta Peláez autora de Jintulu Wayuú, el tema de los seudónimos con la biografía del colombiano: Julio Cesar más conocido como “Matador”. La elaboración de la carta de invitación para el caricaturista, la carta elaborada por ellos mismos como gesto de agradecimiento a la familia Epiayú por haberles permitido compartir un espacio en la ranchería. Según lo expresa Vygotsky (1977), sino que necesita del contexto social que le permitan transmitir sus pensamientos, por medio del lenguaje como acto comunicativo que surge en la interacción con el otro. Además fortaleció el diseño de sus propios superhéroes Wayuú, identificándolo con un seudónimo (nombre artístico del personaje), sus características físicas (vestuario, colores y elementos Wayuú) y los poderes escogidos por ellos mismos. Es interesante el punto de vista de Acevedo (1987) cuando expresa, que en casi todo los textos relacionados al cómic tienen un capítulo destinado a tipologías del personaje: los rasgos físicos que debe tener un “héroe o un bandido” instruyendo al aprendiz del cómic a que repitan los mismos rasgos, induce a repetir los mismos viejos esquemas, pero en realidad niega por lo tanto el ejercicio de la capacidad creadora y crítica de hacedor de cómics. (Pág., 60,61).

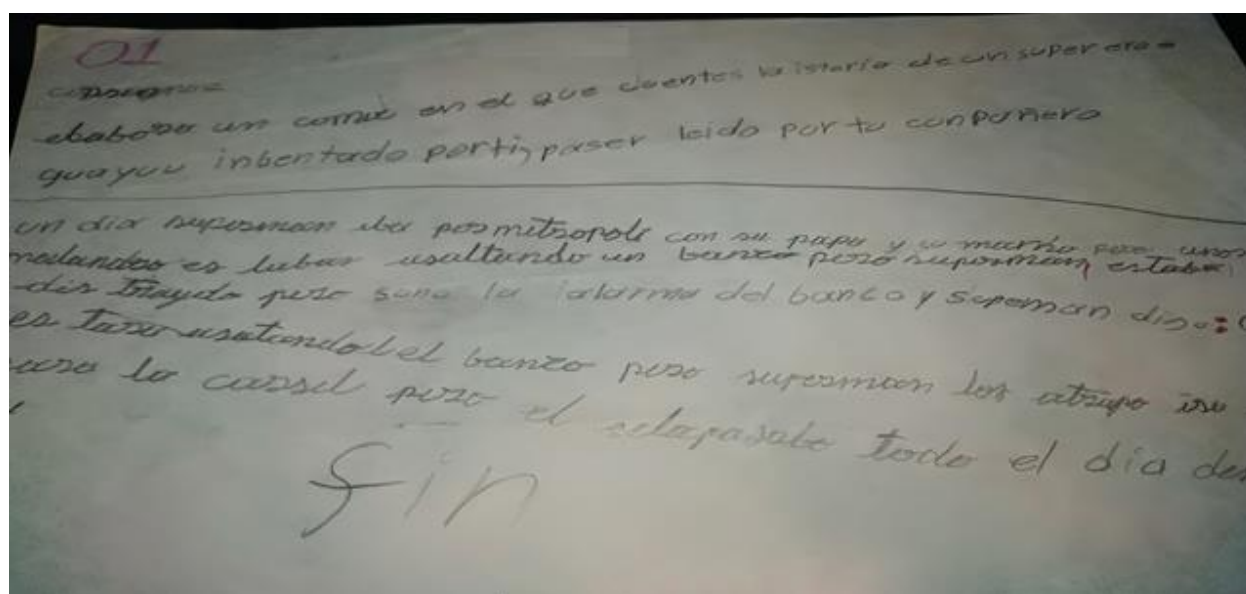
En cuanto al indicador *destinatario*, el cual pasó de un 42% en el *Pre-test* a un 47% en el *Pos-test*, se observa que si bien antes de la implementación de la SD los estudiantes no tuvieron en cuenta al lector de sus cómics, escribiendo simplemente para ellos mismos, con un lenguaje poco claro y pertinente lo cual se presenta, al parecer como consecuencia de las prácticas tradicionales de enseñanza, dado que en la escuela se aborda la escritura, de manera descontextualizada, orientándose en los primeros grados a la adquisición del código alfabético y fragmentando el lenguaje para ser enseñado (Quintero & Salazar 2016, Estrada. & Martinez 2016, Jurado. &

Lugo. 2017, (Aguirre, & Quintero,. 2014). Ahora bien, durante el *Pos-test*, se evidenció que los estudiantes lograron usar un lenguaje más acorde para el posible lector, éste cambio pudo deberse a la planificación de las diferentes estrategias desarrolladas durante la SD, principalmente la actividad en la que los estudiantes debían elaborar la tarjeta de invitación para llevar al salón de clases al caricaturista, lo que les exigió pensar en el destinatario y la manera como debían utilizar un mejor léxico de acuerdo a la situación comunicativa y el contexto, prueba de ello fueron preguntas como: (estudiante N°8) “seño, es verdad que si no se le coloca la dirección del colegio, el señor no va a saber dónde va a ir?” ya que el estudiante N°10 había escrito la fecha pero no la dirección. Lo anterior, concuerda con los planteamientos de Hymes (1984) citado por Lomas (1999) “Para comunicarse no es suficiente conocer la lengua y el sistema lingüístico, es necesario, igualmente saber cómo servirse de ella en función del contexto social” (p. 25)

A continuación, se presenta un ejemplo de la producción realizada por el estudiante N° 1.

Ejemplo: Estudiante N° 1

Pre-test: Antes de la Secuencia Didáctica



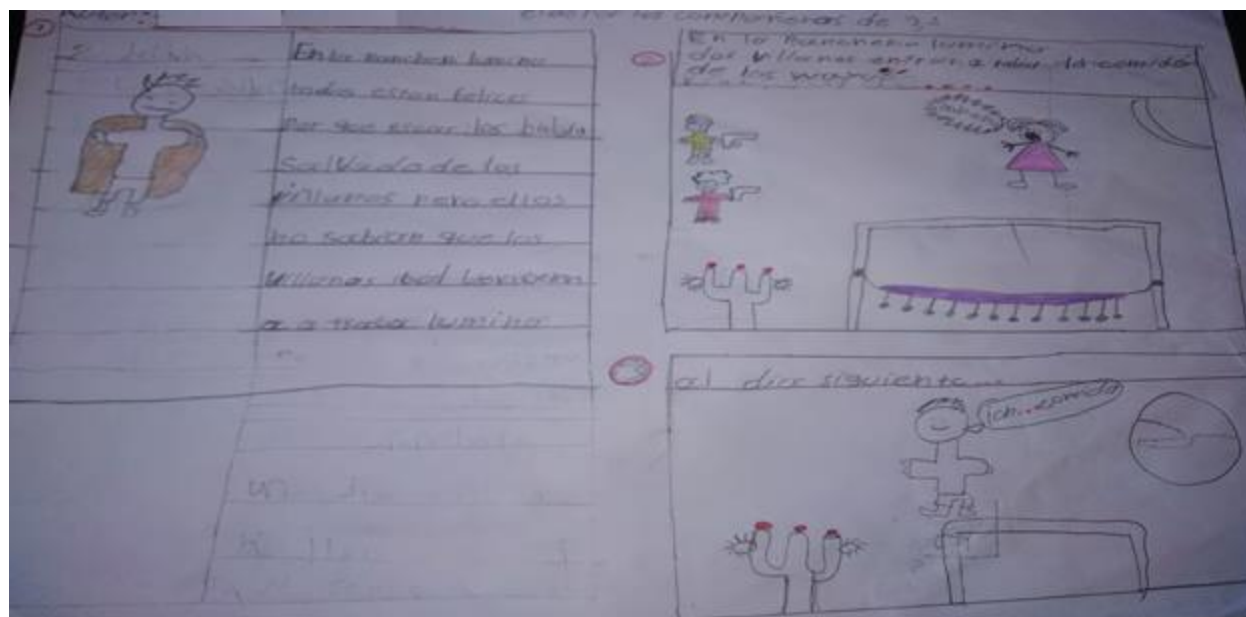
Post- test: Después de la Secuencia Didáctica


Tabla N°8

Pre-test. Estudiante N° 1	Post-test Estudiante N° 1
Un día superman ebue por metrópolis con su papa y su mamá pero unos malandros es laban asaltando un banco pero Superman estaba dis traído pero suna la alarma del banco y Superman dijo: que es taser asustando el banco pero Superman los atrapo ise la carsel pero el selapasabo todo. Fin	En la ranchería lumina todos están felices porque scuar los había salvado de los villanos pero ellos no sabían que los villanos bolberian A atracar lumina. En la ranchería lumina entraron a robar la comida de los Wayú Al día siguiente Oh comida.....

Se escogió la primera parte del cómic del estudiante N°1 en la producción del Post-test para ejemplificar los avances en la Situación de comunicación, en la que, a diferencia del Pre-test

en el que no se ve claramente el propósito y la intención del estudiante con relación a lo que buscaba expresar, tuvo en cuenta la posición de él como autor y como narrador, además agregó elementos de la cultura Wayuú en las imágenes, utilizando todos los elementos del cómic. Adicionalmente, ubicó el lugar de la historia en la ranchería “Lumina” ya conocida por éste y describió una situación relacionada con la realidad vivida en la Guajira (La inseguridad y escases de alimentos). Algo muy interesante es que el estudiante firma como autor de su propio cómic, demostrando las fortalezas de la S.D implementada.

4.1.2.2 Superestructura

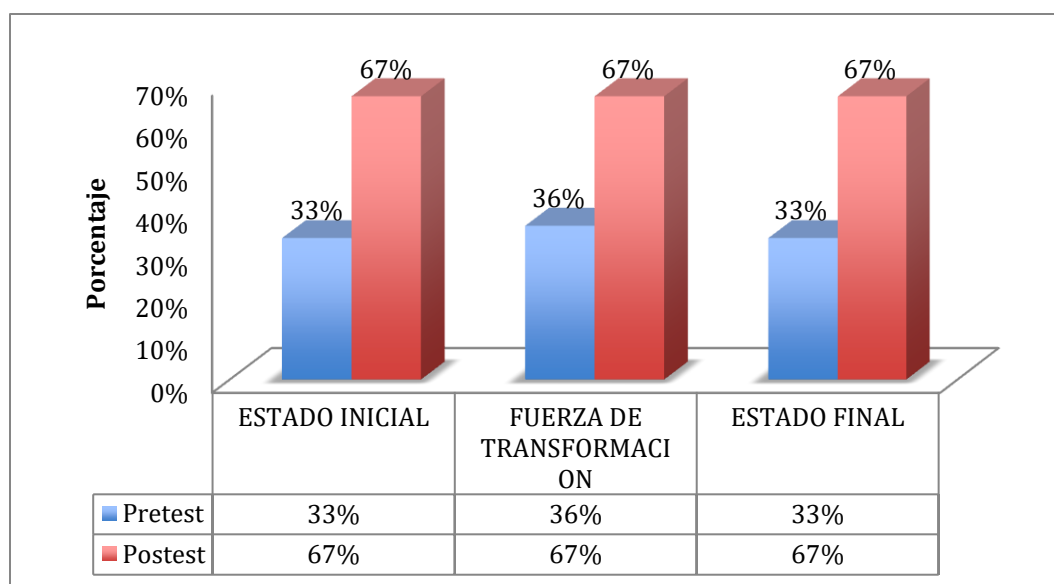


Gráfico 5. Comparativo Pre-test Pos-test, dimensión Superestructura

El gráfico 5 muestra los porcentajes obtenidos por los estudiantes, en relación a la dimensión Superestructura y sus correspondientes indicadores: Estado inicial, Fuerza de transformación y Estado final (Cortés & Bautista, 1998). Según los datos del *Pre-test* y el *Pos-test*, se puede decir que fue relevante la intervención que se realizó con la SD, dado que se dieron avances

importantes en cada indicador. En el *Pre-test* los estudiantes obtuvieron un puntaje de 36% en la fuerza de transformación y un 33% en el estado inicial y estado final; mientras que en el *Post-test* tanto el estado inicial, la fuerza de transformación y el estado final alcanzaron un puntaje de 67%, lo que permite confirmar la potencialidad de la SD, dado que antes de su implementación, los estudiantes no sabían cómo iban a diseñar el cómic y a la vez narrar la historia del superhéroe Wayuú, razón por la que muchos relataron la historia como un capítulo visto por televisión de superhéroes, ignorando por completo el personaje indicado en la consigna y se les dificultaba identificar una fuerza de transformación en el personaje. Lo anterior concuerda con los planteamientos de Jolibert (2002), quien argumenta que el escritor debe conocer la superestructura del texto que va a producir, es decir, la silueta, la etiqueta y la dinámica interna, teniendo en cuenta que la silueta se refiere tanto a la distribución espacial como a la función (contenido pragmático) de los bloques del texto que conforman el escrito, la etiqueta abarca el contenido semántico de estos bloques, mientras la dinámica interna se refiere a tres aspectos: la iniciación del texto, su cierre y -a lo largo de toda su extensión- su lógica de organización (informaciones jerarquizadas, cronología, progresión semántica).

Ahora bien, teniendo en cuenta la estructura ternaria propuesta por Cortés y Bautista (1998) que incluye el estado inicial, la fuerza de transformación y el estado final, es posible observar que los estudiantes alcanzaron un 33% durante el *Pre-test*, posiblemente por el desconocimiento de la silueta del cómic y su estructura; así, en el estado inicial utilizaban las marcas textuales como tradicionalmente se usan en los cuentos “Había una vez o Erase una vez”, y aunque se evidenciaba que el personaje principal era el superhéroe, no tuvieron en cuenta el contexto de la cultura Wayuú, por lo que sus personajes eran más parecidos a los de los cuentos fantásticos y

superhéroes vistos en la televisión como Batman y Superman, además, este personaje no iniciaba teniendo algo o buscando conservar ese objeto o persona.

Por su parte, en el Post-test, se observan avances significativos al pasar de un 33% a un 67%, es decir, después de implementada la SD, los estudiantes lograron reconocer como se encontraban los personajes al inicio de la historia, sus deseos, anhelos, y como estos se vieron obstaculizados por algunas fuerzas de transformación. Así mismo, comprendieron que en el texto narrativo tipo cómic, no se inicia en forma de cuento con los signos de demarcación que utilizaron en el Pre-test, como es: “había una vez” o “érase una vez”, sino que utilizaron de manera pertinente los elementos del cómic, no solamente los que se habían seleccionado para el trabajo, como las viñetas, los globos o bocadillos y las onomatopeyas, sino que se incluyeron otros que surgieron del interés y compromiso de ellos como la cartela, esto con el fin de incluir el estado inicial junto con la voz del narrador, el cual es difícil de incorporar si no se tiene experiencia. En este sentido, Ferreiro & Siro (2008) afirman que el autor configura un ser imaginario (el narrador), que enfoca los hechos de determinada manera y les otorga una voz que los autores son capaces de modalizar con variados matices en el intento de afectar de algún modo la sensibilidad y la inteligencia de sus potenciales destinatarios: los lectores.

De otra parte, en lo que a *la fuerza de transformación* respecta, cabe resaltar que si bien fue el indicador con el porcentaje más alto durante el Pre-test al obtener un 36%, en este momento previo a la intervención, los estudiantes presentaban dificultades si se tiene en cuenta que en la superestructura no se evidenciaba la transformación del personaje que alterara el estado inicial, no había trama entre el personaje principal y los personajes secundarios, por lo que algunos de los estudiantes pasaban del estado inicial al estado final sin incluir la fuerza de transformación. Muchas de estas dificultades fueron superadas, como se observa en los resultados del Pos-test, en

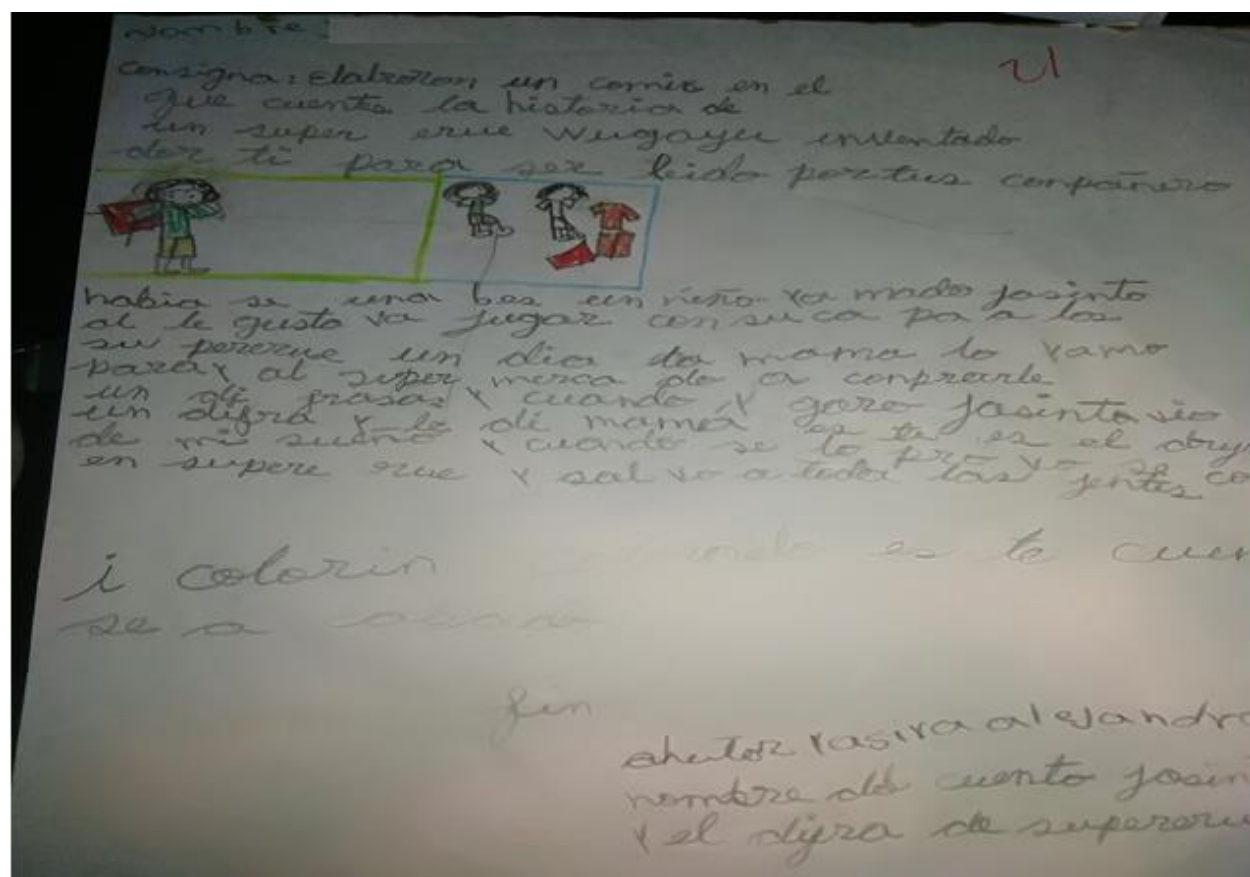
el cual se alcanzó un porcentaje de 67%, en los tres indicadores: estado inicial, fuerza de transformación y estado final, ya que la implementación de la S.D permitió avances en esta dimensión.

Por último, en cuanto el indicador *estado final*, se evidencian resultados positivos similares a los obtenidos en el *estado inicial* en términos de porcentajes, ya que se pasó de un 33% en el *Pre-test*, a un 67% en el *Pos-test*. Antes de la intervención, los estudiantes tenían dificultades para finalizar la historia del superhéroe Wayuú, dejando inconclusa la historia, pero en la medida que fueron desarrollando las actividades de la SD, muchas de las dificultades se superaron, y así pudieron hacer un cierre a sus historias. Todorov (1964) se refiere al estado final como un equilibrio final que se asemeja al inicial pero nunca es idéntico.

Como ejemplo se presenta la producción del estudiante N° 21, antes y después de la implementación de la SD.

Estudiante N° 21

Pre-test Antes de la Secuencia Didáctica



Post-test Después de la Secuencia Didáctica

Consigna: Elaborar un cómic en el que
cuenta la historia de un superhéroe
Wayúu inventado por ti. Para ser
leído por tus compañeros de 3-5

Rayo síel



En Biohacha los niños
y los adultos están asedados
bambos y el presidente José
Luis quiere quitarle la Po-
quito que tienes los Wa-
yú y por eso Rayo síel
interviene en un plan
para que el presidente
sea castigado por el fal-
to. ¿Será que Rayo síel
detendrá el malvado
plan del gobernador?

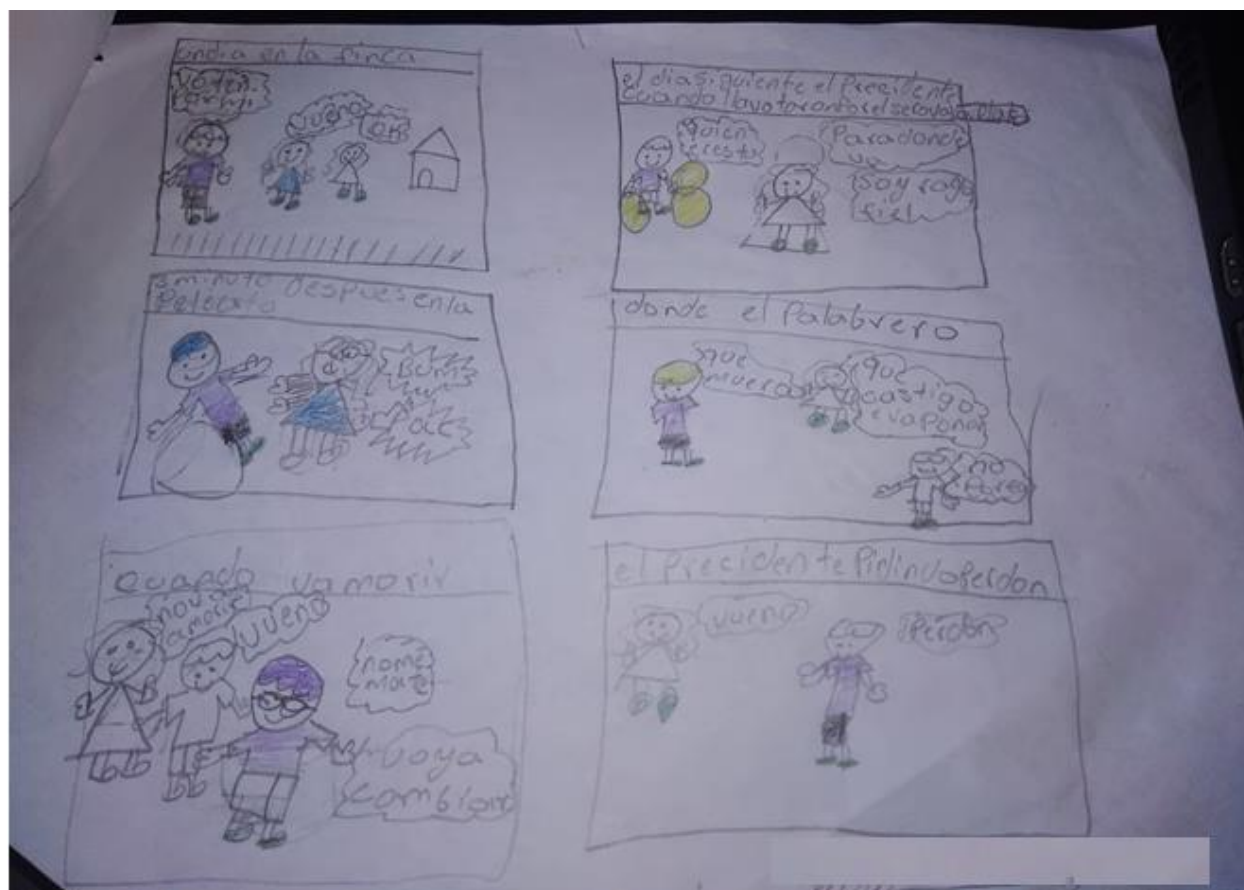


Tabla N° 8

Pre-test. Estudiante N° 21

Habia se una bes un niño ya mado jasinto al le gusta va jugar con su ca pa a los su pereue un dia la mama lo ya ma para al super merca do a comprarle. Un de prasa cuando y garo jasinto vio un diera y la mama este es el abrigo de mis sueños cian do sed lo puya se con en super reue y salvoa los juntos.

Colorin colorado es te cuento se a acabado.

Post-test Estudiante N° 21

En Riohacha los niños y los adultos están muriendo de hambre y el presidente Jose Luis quiere quitarles lo poquito que tienen los Wayuú y por eso rayo fiel intervendrá en un plan para que el presidente sea castigado por el palabrero ¿será que rayo fiel detrendra en malvado plan del gobernador?

Un dia en la finca

Voten por mi

Bueno ok

Al dia siguiente el presidente tomando todo el dinero

¿Quién es esta?

¿Para dónde vas ?
 Soy rayo fiel
 Tres minutos después de la pelea
 Bun
 Pack
 Donde el palabrero....
 Que castigo le va a poner
 Que muera
 Noo no por favor
 Seré bueno
 No me mate
 Valla cambió
 El presidente pide perdón
 Rayo fiel le contesta bueno.

La estudiante N° 21 en el Pre-test dibujó unas viñetas que no llevaban la secuencia de la historia, mientras que en el Post-test utiliza la cartela para que el narrador, en los momentos que interviene lo haga de manera precisa, iniciando por mostrar el lugar, el tiempo, los personajes y el enigma que debe resolver Rayo Fiel, la superheroína. En la fuerza de transformación se evidencia el plan malvado por el gobernador y cómo Rayo fiel se enfrenta a él para obstaculizar su propósito de robar y en el estado final el personaje de gobernador muestra arrepentimiento hacia el palabrero y los Wayuú, quienes lo perdonan, logrando que éste cambie.

4.1.2.3 Lingüística textual

A continuación, se muestra el gráfico 6, que contiene los resultados de los indicadores de la dimensión Lingüística Textual, la cual según Jolibert y Sraiki (2009), se refiere a la coherencia y

cohesión del texto, y de la que hacen parte: las opciones de enunciación, los recursos de cohesión, las anáforas, entre otras.

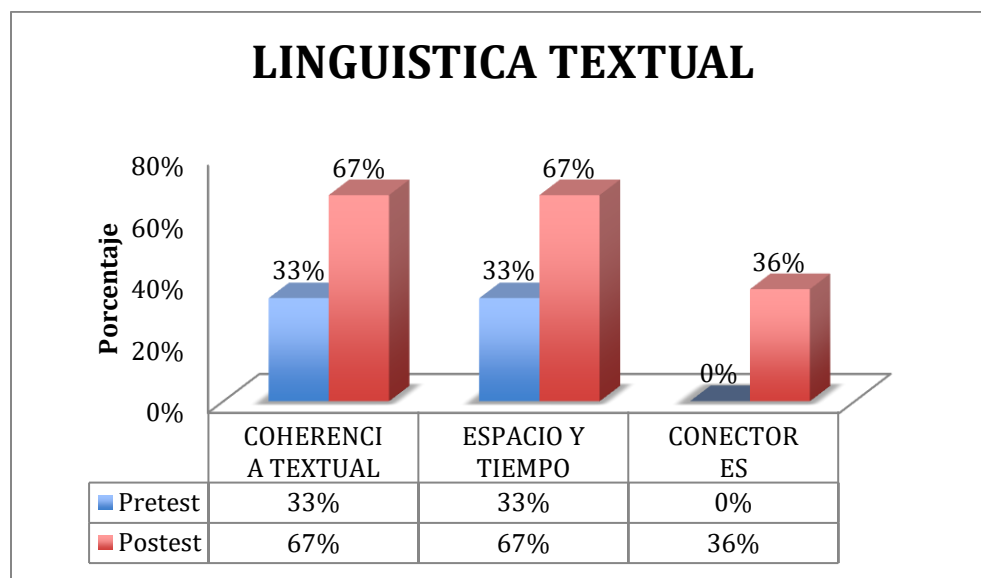


Gráfico 6. Lingüística textual comparativo Pre-test Pos-test.

Los datos que presenta el gráfico 6 corresponden a los resultados alcanzados por los estudiantes intervenidos en esta investigación, en la dimensión *Lingüística textual* y sus respectivos indicadores: *Coherencia textual*, *espacio - tiempo* y *conectores*.

Así, es posible observar que en el *Pre-test*, tanto la *coherencia textual* como el *espacio y el tiempo* obtuvieron un valor del 33%, y el indicador que puntuó más bajo fue *conectores* con un 0%. Antes de la intervención, los estudiantes no tuvieron en cuenta el lugar en el que se desarrollaba el cómic y no manejaban adecuadamente las marcas de tiempo, por lo que solo se evidencia la marca textual “Un día”, desconociendo los otros momentos del relato, así mismo, los escritos carecían de conectores o se usaba un solo conector, viéndose afectada la coherencia y cohesión, por lo tanto, no lograban mantener un mismo hilo temático entre el estado inicial, la fuerza de transformación y el estado final. Para Jolibert (2002) es muy importante que en el momento de la textualización, se consideren los procesos para linearizar un texto (progresión y

conservación de informaciones a lo largo del texto, conexión, segmentación, anáforas-sustitutos, tiempos verbales, nexos y puntuación en cuanto a sus funciones textuales), para darle sentido al escrito).

Estas dificultades con relación a la lingüística textual, pueden ser consecuencia de los prácticas de enseñanza en las que se enseña la gramática como un contenido que debe memorizarse, por lo que es difícil llegar a usar, tales conocimientos en las complejas y variadas necesidades de un contexto real (Cassany, 1993).

No obstante, en el Post-test en el indicador coherencia textual, los estudiantes mejoraron ya que se enfatizó en la implementación de rejillas como complemento al análisis de los cómics y la progresión temática, lo que concuerda con los planteamientos de Jolibert (2002) acerca de extraer de las rúbricas una trama que le permita al docente concebir, animar y mejorar la actividad y de esta manera poder re-evaluar la escritura de los estudiantes. Así mismo para Cassany (1993) “escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber juntar palabras o firmar un documento, quiere decir, ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas” (p. 13).

Con relación al indicador *lugar y tiempo*, se evidencia un cambio positivo al pasar de 33% en el Pres-test a un 67% en el *Pos-test*, lo que muestra que los estudiantes utilizaron de manera asertiva la descripción para incluir en sus relatos elementos que daban cuenta de estos dos indicadores; en cuanto al tiempo, se pudo observar que los estudiantes como narradores relataron la historia con una duración de días y meses, para lo cual usaron marcas textuales como: “En la

mañana, por la noche, al siguiente día, pasado dos días, al amanecer”, lo que evidencia que los estudiantes superaron muchas de las dificultades identificadas antes de la intervención.

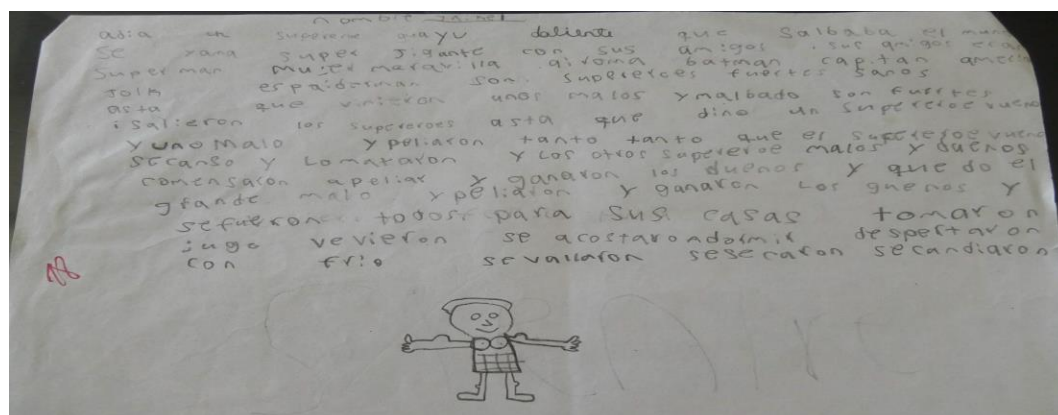
Por último, en cuanto a los *conectores* el gráfico 6 permite observar que fue el indicador con más transformaciones, dado que pasó de un 0% en el Pre-test a un 36% en el Pos-test, ya que antes de la propuesta utilizaban un solo tipo de conector, que repetían varias veces en un mismo párrafo restándole sentido a la narración. Esto puede deberse a que como lo afirma Cassany (2000), la escuela se hace mucho énfasis en la repetición reiterada de una palabra o de expresiones innecesarias que aportan poco o nulo significado para la producción de textos.

En el Post-test se muestra el avance al utilizar otros conectores que permitieron darle sentido al texto. Es importante decir que este fue uno de los aspectos más trabajado en la SD, dadas las dificultades identificadas en los estudiantes para utilizar conectores y darle sentido al texto. Estas actividades conllevaron a realizar una autoevaluación constante, promoviendo ejercicios metacognitivos, como lo sugieren Flower y Hayes (1996), lo que permitió a los estudiantes analizar y corregir sus escritos, desarrollando procesos de auto-regulación.

A continuación, se presenta la producción del estudiante N° 10, antes y después de implementada la SD.

Ejemplo: Estudiante N° 18

Pre-test: Antes de la Secuencia Didáctica



Post--test: Después de la Secuencia Didáctica

Consigna elavoro un comien el que cuente la historia de un super hroe q wayuu inventado por ti para ser leido por tus amigos

	<p>Los trabajadores de la mina de sal se están quejando los wayuu porque parece que están llevándose la sal para el otro lado. ¿Será que el "superhéroe" Bonoi podrá solucionar el enigma?</p>
<p>2 Una mañana el villano</p>	<p>3 El villano se quiere llevar la sal para venderla a los amigos mientras tanto...</p>

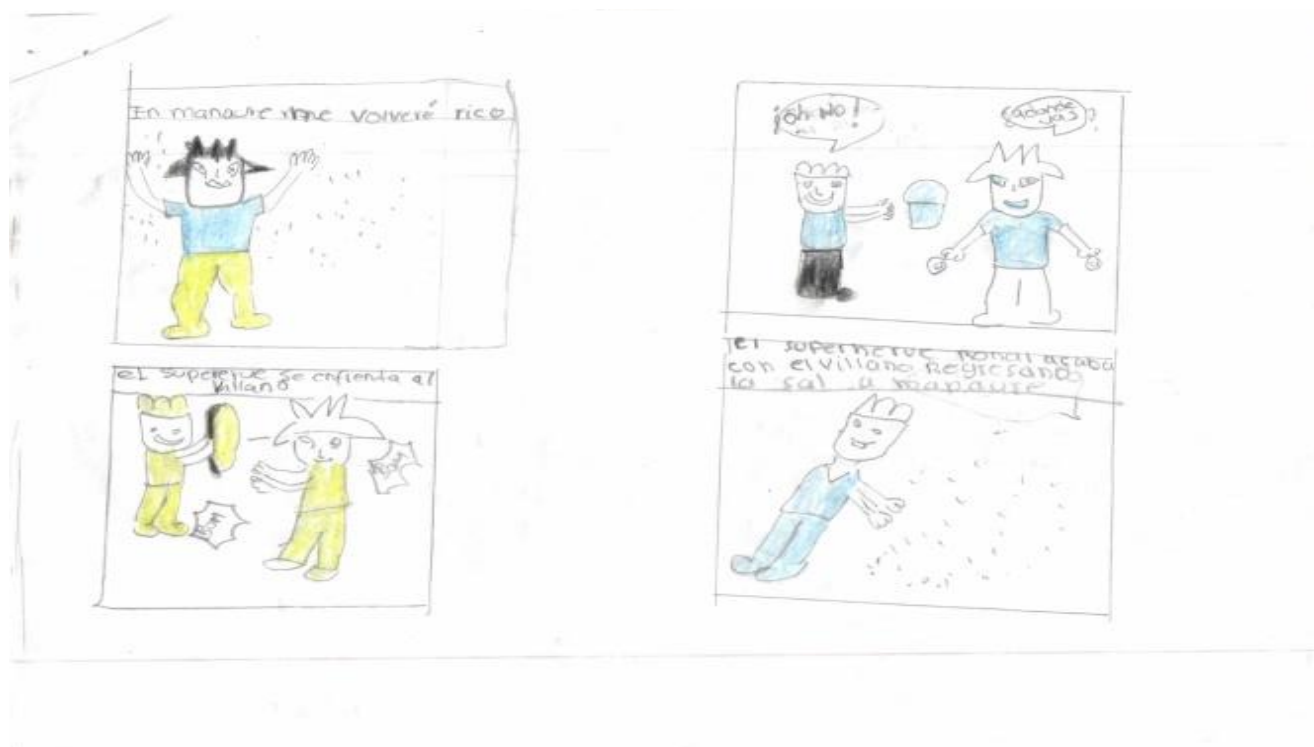


Tabla N° 9

Pre-test. Estudiante N° 18	Post-test Estudiante N° 18
<p>adia un superene wayuu daliente que salbaba el mundo se yama super gigante con sus amigos eran Superman mujer maravilla airoma batman capitán america jolk espaiderman son supereces fuertes sanos. asta que vinieron unos malos y malbados son fuertes i salieron los supereroes bueno y uno malo y peliaron tanto tanto que el supereroe bueno secanso y lo mataron y los otros supereroe malo y bueno comensaron a peliar y ganaron los dueños y quedo el grande malo y peliaron y ganaron los guenos y se fueron todos para su casa tomaron jugo vevieron se acostarondormir despertaron con frio se vallaron sesecaron secandiaron.</p>	<p>Los trabajadores de la mina de sal se están quejando los wayuú porque parece que están llevándose la sal para otro lado.</p> <p>¿Será que el superhéroe Ronal podrá solucionar el enigma?</p> <p>Una mañana el villano</p> <p>me voy a robar la sal</p> <p>El villano se quiere robar la sal para venderla a los gringos mientras tanto</p> <p>En Manaure me volveré rico</p> <p>¡Oh No! a dónde vas?</p> <p>El superhéroe se enfrenta al villano</p> <p>El superhéroe Ronal acaba con el villano regresando la sal a Manaure.</p>

En este ejemplo se logra evidenciar el avance que obtuvo el estudiante N°18 después de la aplicación de la S.D, en la dimensión Lingüística textual, demostrando la presencia de diferentes conectores, asimismo se identifica el tiempo y el lugar en las cartelas (lugares como la mina de

sal de Manaure y tiempos como en la mañana). Estos indicadores, además de otros relacionados con la coherencia textual permitieron que el estudiante como autor y narrador del cómic se hiciera entender y mostrar claramente al destinatario el propósito que tenía con su escrito.

4.1.2.4 Elementos del cómic

A continuación se presentan los resultados obtenidos por los estudiantes intervenidos durante el *Pre-test* y el *Pos-test* en cuanto a la dimensión *Elementos del cómic*.

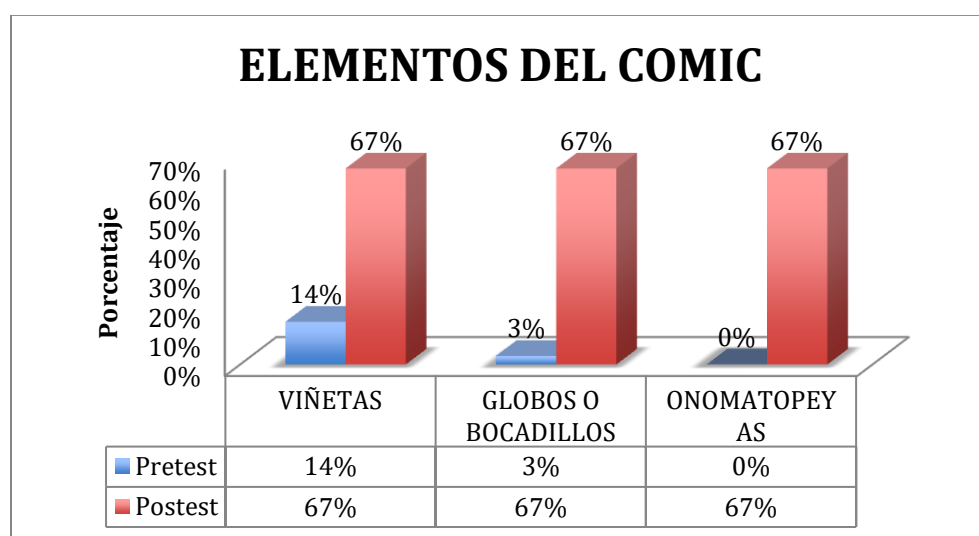


Gráfico 7. Elementos del cómic

El anterior gráfico presenta los porcentajes obtenidos en cada uno de los indicadores que hacen parte de la dimensión *elementos del cómic*, estos son: las viñetas, los globos o bocadillos y las onomatopeyas, los cuales ponen en evidencia transformaciones significativas al comparar el *Pre-test* y el *Pos-test*. Ahora bien, en cuanto a la viñeta, que es entendida por Alonso (2010) como el lugar donde se encuentra la imagen y que orienta al lector en su interpretación, cuya lectura se puede hacer en dos direcciones: laterales de un lado a otro, o de la parte superior a la inferiores, es posible observar que el grupo pasó de un 14% en el *Pre-test* a un 67% en el *Pos-test*. Respecto a los globos o bocadillos, definidos por Alonso (2010) como el lugar donde se encuentran las conversaciones, los diálogos y donde se consignan los pensamientos de cada

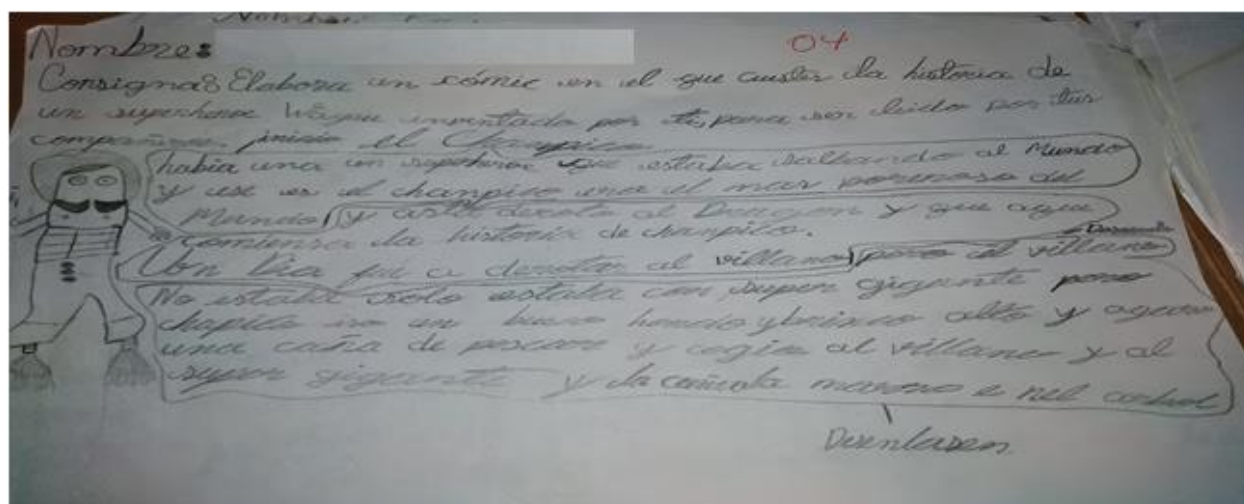
personaje que se encuentran en el cómic, la gráfica muestra un avance importante pasando de un 3% en el pre-test a un 67% en el Post-test, lo que indica que los estudiantes después de la intervención pudieron identificar las diferentes funciones de los globos o bocadillos, para lo cual se realizaron ejercicios prácticos con diferentes rejillas, completando conversaciones en diferentes cómics. Como lo afirma Acevedo (1987) “las viñetas cuentan con ciertas maneras de delinear que afectan cuando se encuentran los diferentes globos o bocadillos en la viñeta” (p.103)

Por último, respecto al indicador *onomatopeyas*, entendidas por Alonso (2010) como la imitación lingüística o la representación de un sonido natural, de animales o de algún ruido acústico, cuyo objetivo es darle una mayor expresividad a la viñeta, se observa transformaciones relevantes, al pasar de un 0% en el pre-test a un 67% en el Pos-test. Éste fue uno de los elementos del cómic que los estudiantes comprendieron con mayor facilidad, teniendo en cuenta la posibilidad de ser trabajado desde la oralidad y la escritura. Al respecto, Acevedo (1987) afirma que las ideas y los sonidos no solamente se transmiten en textos, también por medio de dibujos.

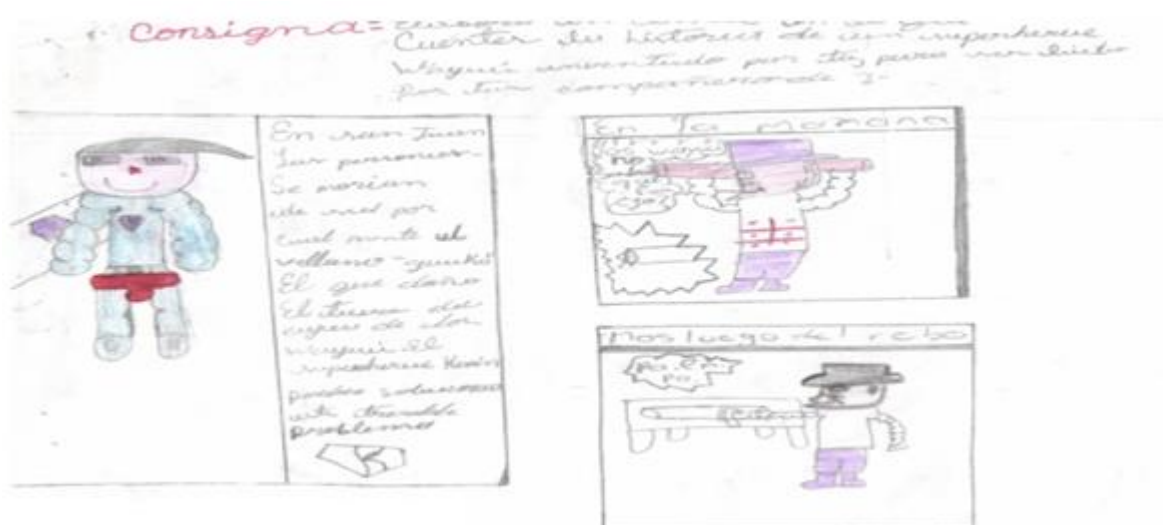
En términos generales, muchos de los cambios positivos presentados en esta dimensión, posiblemente se deban a que se realizaron actividades para trabajar el narrador y para los movimientos cinéticos se analizaron los movimientos de los personajes en cada una de las viñetas del cómic para luego reforzar este elemento con actividades como los diálogos entre ellos.

Se toma como ejemplo al estudiante N° 04 para contrastar el antes y después de la implementación de la S.D, específicamente en la dimensión: Elementos del cómic.

Pre-test: Antes de la Secuencia Didáctica.



Post-test: Después de la Secuencia Didáctica.



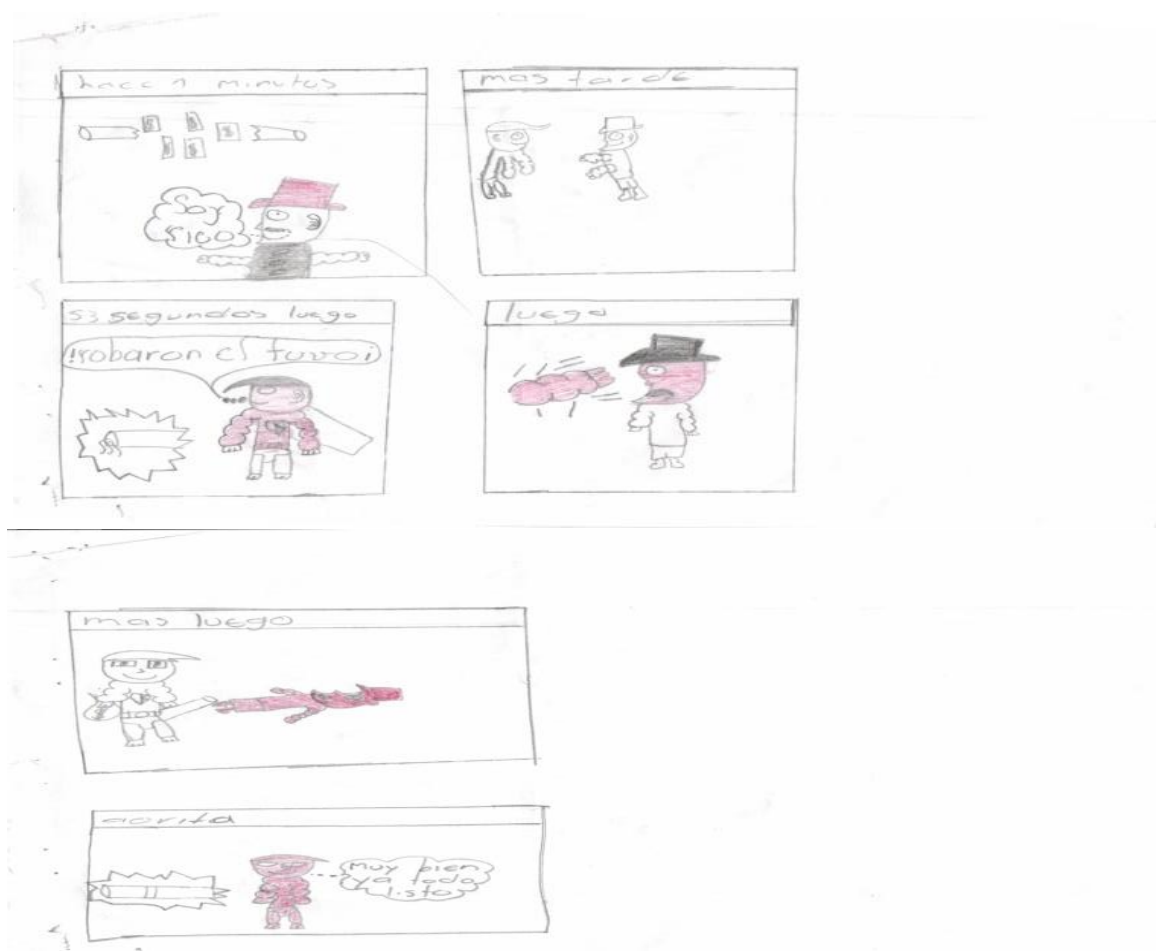


Tabla 10

Pre-test. Estudiante N° 4	Post-test Estudiante N° 4
<p>habia un superheroe que estaba salvando el mundo y ese era el champiro era el mas poderoso del mundo</p> <p>y asta deroto el dragon y que el que comiera la historia de champiro un da fue a derrotar al villano.</p>	<p>En san juan las personas morían de sed por culpa del villano guako el que daño el tuvo del agua de los Wayuú. El superhéroe ken podrá solucionar este terrible problema</p> <p>En la mañana</p> <p>Los wayuú no saben que fui yo</p> <p>Mas luego del robo</p> <p>Pa pa pa pa</p>

Hace un minuto
Soy rico
53 segundos luego
Robaron el tuvo
Más tarde
Luego
Más luego
Aorita
Muy bien ya todo listo.

En el Pre-test se evidencia la ausencia de globos o bocadillos y las onomatopeyas, en el caso de las viñetas, el estudiante encerró el texto en cuadros pero no se observa la secuencia de esta con imágenes. En el Post-test claramente se muestra el número de viñetas unidas formando una secuencia, dándole sentido a la historia, además, hay presencia de globos o bocadillos y onomatopeyas dentro de la viñetas, incluyendo otros elementos del cómic tales como la cartela y los movimientos cinéticos.

En conclusión, se reafirma la potencialidad de la secuencia didáctica para mejorar los procesos de producción textual, al exigir al docente la planificación de actividades de manera articulada y desarrollar los procesos de escritura en contextos comunicativos reales, implicando las cuatro habilidades comunicativas. Así mismo, fue evidente la pertinencia de abordar el cómic, lo que coincide con la investigación de Méndez, & Zarzuela, (1986), quienes afirman que estos destacan por su valor creativo, el cual se pone en juego al ordenar y encajar las historias formando una secuencia, contribuyendo de este modo en el desarrollo de la imaginación, la creatividad, además de favorecer la comunicación, la integración y la cohesión grupal.

Después de haber expuesto las principales transformaciones en los desempeños de los estudiantes en la producción de cómics, a continuación se presenta el análisis cualitativo surgido de las reflexiones de las prácticas de enseñanza de la docente participante, en los diferentes momentos de implementación de la Secuencia Didáctica.

4.2 Análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza

En este apartado, se presenta el análisis de las prácticas de enseñanza del lenguaje, en cada una de las fases de implementación de la S.D utilizando para el mismo la información obtenida en el diario de campo, en el cual se escribió la experiencia vivida por la docente participante y su interacción en el aula. A partir de los registros en el Diario de Campo, emergieron varias categorías, las cuales fueron acordadas por el grupo de estudiantes de la primera cohorte de la Maestría en Educación, extensión Riohacha. Las categorías son las siguientes: Descripción, percepción y autopercepción, indagación, ruptura, autocuestionamiento, adaptación y democratización.

4.2.1 Fase de preparación

Sesiones 1 y 2

La categoría que predominó en esta fase fue la descripción evidenciándose por medio de un ejemplo: Me di cuenta que tenía un idea errónea acerca de lo que era un diario de campo, pues inicié describiendo con detalles, paso a paso, todo lo que sucedía en el aula. *“Son las 7 de la mañana, algunos estudiantes y yo estamos en el aula, mientras que los demás que van entrando, se sorprenden con la decoración y se me acercan a preguntarme quien va a venir, otro niño dice que si se está adelantando Halloween” (sesion1. Clase 1)* En esta sesión predominó la descripción.

Luego, me di cuenta que con el pasar de los días, al ir desarrollando las actividades de la Secuencia Didáctica, fueron surgiendo otras categorías tales como el auto cuestionamiento acerca de mis prácticas tradicionales que venía implementando en clases: *“Me di cuenta que venía trabajando de manera automática, simplemente para cubrir todos los ejes temáticos de la programación. Ni siquiera detallé si habían comprendido el tema de adjetivo, me supuse que todos lo habían entendido, sentí vergüenza conmigo misma, pero a la vez surgió dentro de mí, el ser más comprometida con mi labor docente, la responsabilidad de tener en mis manos a unos niños que he llevado desde primero de primaria hasta el tercero, que me demuestran admiración y cariño, por ese motivo debo devolver el mismo aprecio. Además comprendí que se debe tener en cuenta un plan B con el fin de no pasar por situaciones que experimenté ese día”*. (Sesión 2 clase 3: características físicas y psicológicas de los superhéroes).

En mi experiencia como docente siempre sentía que a mis prácticas de aula le faltaban dinamismo, entrega, pasión por lo que hacía. La planeación de la Secuencia Didáctica me hizo reflexionar acerca de esa metodología tradicional y aventurarme a nuevas planeaciones de clases, emergiendo la categoría autocuestionamiento: *La docente reflexiona acerca de esta situación, se pregunta qué fue lo que sucedió, en que falló, y como puede ayudar a lograr alcanzar el objetivo de esta secuencia*.

Así mismo se hace presente la categoría ruptura: *Aprovechando que tiene a mano unas imágenes diferentes al de los superhéroes, ella junto con sus estudiantes van describiendo paso a paso cada uno de los personajes para que la actividad siguiente sean ellos los que realicen la descripción de los superhéroes con más facilidad” “Allí me di cuenta que debo estar preparada con un plan B”*.

En este periodo de preparación me sentía preocupada, con mucha ansiedad porque todo saliera bien, aunque en la realidad muchas veces cuando uno planea, no siempre sale tal cual como se diseñó, ya que pueden incidir factores del ambiente, la misma disposición de los estudiantes, hasta de uno mismo como docente. Esto tiene que ver con lo que plantea Perrenoud (2011) respecto al currículo oculto definiéndolo como aquel que se lleva a cabo de verdad en la práctica escolar cotidiana, donde ocurren hechos no previstos en los programas, sucesos inesperados, conjuntos de trivialidades que les son en apariencia pero que en realidad están cargadas de sentido implícito y que debe aprenderse a afrontar, muchas veces sobre la marcha.

4.2.2 Fase de Desarrollo

Sesiones 3 hasta la 10

En esta fase de desarrollo surgieron nuevas categorías en la práctica pedagógica. Tenía que diseñar las actividades que estuvieran acorde a las edades de mis alumnos. Estuve más segura de mi misma, me fui dando cuenta que la categoría democratización fluía en la clase, de pronto por tratar de mantenerlos callados les estaba haciendo un daño muy grande, no dejaba que participaran, siempre era yo la que tenía el dominio de mi grupo. Pero en la sesión 4. Actividad 2, realizamos la lectura de una narración muy hermosa llamada “Guajirita” Jintulu wayuú, de la autora Aminta Peláez, momento en el que surgió la categoría democratización. Estaba sucediendo algo maravilloso que jamás había sentido en mi experiencia como docente. *De manera organizada cada uno por fila va leyendo un párrafo sin que yo se los pida, hay un momento en el que todos quieren opinar como los levantan de la cama para iniciar el día, comparando con la forma como la abuela levanta a sus miembros de la familia. Hay risas, carcajadas, opiniones y anécdota que ellos mismos cuentan de la vida cotidiana. Así mismo sucede con los temas que tocan en el texto como el matrimonio, las leyendas de yajura (espíritus*

malignos) relacionado con los sueños de la abuela. De repente veo que no estoy liderando la clase, son ellos los que empiezan a compartir sus vivencias. Por un momento me sentí una estudiante. Anteriormente creía que el docente era quien tenía el conocimiento pero hoy no lo es. Mi alumno N°17 nos estaba explicando paso por paso que se hacía en caso de soñar con tragedias. Como los Wayuú hacen el ritual del baño y no por la madre o la tía, es por la abuela materna y la Piache (persona escogida por Maleigua (Dios) para solucionar y curar enfermedades, físicas y espirituales. (Sesión 4, actividad 2). Lo expuesto resalta lo que afirma Perrenoud (2011) respecto a que la reflexión en los docentes debe convertirse en un hábito para que se autoevalúe periódicamente y mejore su quehacer (p. 24).

En una de las sesiones me siento un poco desmotivada al darme cuenta que estoy analizando la superestructura del cómic con mis estudiantes de manera inadecuada, sin tener en cuenta la estructura ternaria: estado inicial, fuerza de transformación y estado final. En este momento surge la categoría Autocuestionamiento: *¿Qué me pasó, por qué no me di cuenta que los estudiantes estaban transcribiendo textualmente del cómic a la rejilla, los estados de la superestructura? Nuevamente siento vergüenza con mis estudiantes, ¿cómo les diré que estábamos desarrollando la actividad de manera incorrecta? ¿Será que aún no identifico la silueta del texto?* (sesión10, Actividad 1).

Como en la fase de preparación, también surgió nuevamente la categoría Ruptura: *Inmediatamente me dispongo a enmendar mi mala planificación y decido diseñar una nueva rejilla que ellos deberán pasar al cuaderno donde está plasmado el modelo ternario. Allí noté que he fallado y me dispongo a cambiar la actividad.* En esta sesión reflexiono acerca de mis prácticas pedagógicas teniendo en cuenta que se puede hacer en la acción y sobre la acción. “En la acción es el modo de funcionamiento de una competencia de alto nivel, mientras que la

reflexión sobre la acción es un recurso de autoformación y de evolución de las competencias y de los conocimientos profesionales” (Perrenoud, 2011)

En la sesión en la que se llevó a cabo el “Diseño del superhéroe Wayuú” y la elección del tema (situación de la Guajira), surgen dos nuevas categorías: la percepción y autopercepción, con relación a la primera se da cuando tomo conciencia del avance que tuvieron mis estudiantes, y con relación a la segunda, se presenta cuando reconozco como me siento con lo que estoy haciendo “ *Que emoción siento al ver como este texto narrativo les ha permitido despertar la creatividad, comparten más, pelean menos, se ayudan entre ellos, hasta han llegado a utilizar el término: trabajo en equipo* ” (sesión 9, actividad 1).

La autopercepción también se hizo presente cuando me di cuenta que la maestría, y especialmente la orientación para elaborar la Secuencia Didáctica por parte de la señora Luz Stella Henao, mi asesora, me habían transformado. Vi un antes y un después, creo que era lo que buscaba como lo expreso al inicio del análisis cualitativo: “*estoy frente a mis alumnos y le doy gracias a Dios porque me ha regalado la misión de enseñar. Hoy me siento regocijada porque veo mi evolución como ser humano y como profesional, momentos de ansiedad que me invadieron, ya se han ido. Ahora tengo toda la disposición para orientar a mis estudiantes de la manera correcta.*”.(Sesión 9 actividad 1. Diseño del superhéroe Wayuú).

Es ardua la travesía, cambiar paradigmas, desacomodar al docente de su zona de confort, pero es muy gratificante, sobre todo si se tiene en cuenta que “ante todo se debe formar a un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia” (Perrenoud, 2011, pág. 23).

4.2.3 Fase de Evaluación

Sesiones 11 y 12

Esta sesión fue la más regocijante y fructífera de todas las fases para mí como docente participante, ya que era la presentación de una producción que había sido tan cuidadosamente planificada. Los estudiantes concertaron como querían diseñar la portada del cómic para ser presentada en la galería Isabelista. Se evaluó todo el proceso de la S.D y los avances obtenidos en su implementación. De este modo, en esta sesión fluyeron las categorías: percepción, democratización, autopercepción, descripción, las cuales me permitieron concluir que mis prácticas de enseñanza del lenguaje se habían transformado, entendiendo que obviamente hay mucho camino por recorrer y que para poder continuar con mi proceso de avance, debo seguir haciendo de la reflexión en la práctica, un hábito permanente.

5. Conclusiones

Después de haber realizado el proyecto de investigación, cuyo objetivo era “Determinar la incidencia de una SD de enfoque comunicativo, en la producción de textos narrativos tipo-cómic- de estudiantes de grado tercero”, y “reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje de la docente participante”, se puede concluir lo siguiente:

El análisis estadístico permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis de trabajo, lo que evidencia que la implementación de la Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo mejoró la producción de textos narrativos tipo-cómic- en los estudiantes del grado 3º, ya que antes de la implementación de la S.D, presentaban dificultades en las cuatro dimensiones: situación de comunicación, superestructura, lingüística textual y elementos de cómic, las cuales superaron en su mayoría, a partir de la intervención.

En cuanto a los resultados obtenidos en el Pre-test, en la “situación de comunicación”, antes de la aplicación de la Secuencia didáctica, la mayoría de los estudiantes presentaban dificultad al asumir el papel de narradores y como enunciadores de sus propios textos. Con relación al “propósito” se observó que los estudiantes obtuvieron bajos resultados demostrando así el desconocimiento de este tipo de texto y sus intenciones. Esta situación cambió en el Post-test ya que los estudiantes lograron reconocerse como autores de sus propias producciones y pensar en los posibles destinatarios, lo que posibilitó que se dieran cuenta que se escribe para personas reales en contextos diferentes, con un propósito real donde se incluyeron el qué, el cómo y el para qué se escribe.

Respecto a la dimensión “Superestructura” antes de la implementación de la SD, los estudiantes no sabían cómo organizar y narrar la historia del superhéroe Wayuu, posiblemente por el desconocimiento de la silueta del cómic y la estructura ternaria, razón por la que no

hicieron uso de los elementos de este tipo de texto. Así, en el estado inicial utilizaban marcas textuales prototípicas de los cuentos como: “Había una vez” o “Erase una vez”, y aunque se evidenciaba que el personaje principal, era un superhéroe, no tuvieron en cuenta el contexto de la cultura Wayuú. Esta situación cambió en el Pos-test, ya que los estudiantes lograron reconocer como se encontraban los personajes al inicio de la historia, sus deseos, anhelos, y como estos se vieron obstaculizados por algunas fuerzas de transformación. Así mismo, comprendieron que el texto narrativo tipo cómic, no se inicia con las mismas fórmulas de los cuentos como “había una vez” o “érase una vez”, sino que se requiere de los elementos propios del cómic, tales como las viñetas, los globos o bocadillos, las onomatopeyas.

Con relación a la dimensión “Lingüística textual”, en los indicadores de la coherencia textual y el espacio/tiempo, antes de la implementación de la SD, los estudiantes no tuvieron en cuenta el lugar y el tiempo en que se desarrollaba la historia, por lo que solo usaban la marca textual “Un día” olvidándose de los otros momentos del relato, así mismo, los escritos carecían de conectores o utilizaban el mismo, afectando la coherencia y la cohesión. Ahora bien, en el Pos-test, los estudiantes lograron darle sentido al texto, manteniendo un hilo conductor entre el estado inicial, la fuerza de transformación y el estado final, así mismo, pudieron utilizar más de un tipo de conector, mientras los referentes de espacio y tiempo los ubicaron en las cartelas.

Con respecto a la dimensión elementos del cómic, los estudiantes al tener poco conocimiento sobre este tipo de texto, antes de la aplicación de la SD, no usaban los elementos propios del mismo como las onomatopeyas, los globos o bocadillos. Esta situación cambió en el Pos-test, ya que los estudiantes incluyeron en sus producciones los elementos que al inicio desconocían, agregando otros como la cartela y los movimientos cinéticos, que no estaban previstos en la planificación de la SD.

Es importante decir que abordar el cómic en el aula de clase afianzó el trabajo colaborativo, la creatividad y el pensamiento crítico en los estudiantes como lo afirman Vertanova (2011) y Alonso. (2010). Además, este tipo de texto, al contar con elementos verbo-icónicos posibilitó a los estudiantes narrar con precisión hechos o acontecimientos, al lograr establecer relaciones entre texto e imagen.

Con relación a la Secuencia Didáctica, se reafirma su potencialidad para la producción de textos, y su pertinencia al fundamentarse en el enfoque comunicativo, que implica aprender a usar la lengua en diferentes contextos, considerando los aspectos socio-culturales como la cultura Wayuú y las problemáticas propias de la misma que no son ajenas a la realidad de los estudiantes. En ese sentido Hymes (citado por Lomas, 1999) afirma que “para comunicarse no es suficiente conocer la lengua y el sistema lingüístico, es necesario, igualmente saber cómo servirse de ella en función del contexto social” (p. 25).

En la producción textual, se evidenció la importancia de seguir ciertas fases para escribir tales como: planear, textualizar, revisar y re- escribir, además de comprender que tanto la oralidad, la lectura y la escritura a pesar de ser procesos diferentes, son necesarios para realizar escritos de buena calidad. Es de resaltar que los estudiantes en todo el proceso de la S.D aprendieron a autoevaluarse, evaluar a sus compañeros y revisar sus escritos, usando rejillas que contribuyeron en el desarrollo de procesos reflexivos (metacognitivos). Este compromiso hizo posible que progresaran en la adquisición de las estrategias necesarias para revisar y perfeccionar sus propios trabajos (Lerner, 2003).

Por otra parte la S.D, propició la participación de los estudiantes en el aula de clase y mejoró aspectos emocionales, sociales y culturales como: la seguridad personal, el trabajo en equipo, la autoestima, la equidad, la solidaridad y el sentido de pertenencia con la propia cultura, manifestando orgullo por las raíces ancestrales.

Con relación a la docente participante se puede decir que en la medida que fue planificando, aplicando y evaluando las actividades de la Secuencia Didáctica, se fue transformando, como se evidencia en el diario de campo, en el que quedaron reflejados los momentos de angustia e incertidumbre al inicio de la implementación, los cuales se fueron transformando, en sentimientos de alegría y satisfacción, al corroborar como, mientras sus prácticas cambiaban, superando concepciones tradicionales, los estudiantes iban avanzando en sus aprendizajes.

6. Recomendaciones

A partir de los resultados obtenidos en este proyecto, es importante tener en cuenta algunas recomendaciones que pudieran apoyar a otros investigadores en este campo o a docentes interesados en mejorar sus prácticas de enseñanza.

Se sugiere implementar secuencias didácticas, desde un enfoque comunicativo, ya que exige planear desde contextos reales, con intenciones pedagógicas, claras y pertinentes, en este sentido posibilita el desarrollo de las habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir).

En este sentido, se hace necesario formar a los maestros en el diseño de estas propuestas de enseñanza, de tal manera que les permitan realizar planeaciones articuladas, intencionadas y sistemáticas, con actividades significativas que consideren las necesidades e intereses de los estudiantes.

Asumir para la enseñanza de la producción modelos por procesos o contextuales, que implican entender la escritura como una práctica viva, real y como un proceso que requiere leer para escribir, planear, textualizar, revisar y re-escribir. En este contexto la autoevaluación, co-evaluación y heteroevaluación son esenciales pues promueven en los estudiantes el ejercicio de la Metacognición, aspecto clave para lograr aprendizajes significativos.

En concordancia con lo anterior, se sugiere a los docentes promover actividades que permitan a los estudiantes reconocerse como autores de sus escritos y que sus producciones sean leídas por personas reales, además de invitar escritores a la clase, y que se acerquen a diferentes tipos de textos (carta de invitación, de solicitud, recetas y afiches, etc.).

Respecto al cómic, se sugiere que los docentes, tanto de la básica primaria como de secundaria, lo tengan en cuenta para desarrollar en los estudiantes competencias, además sería

interesante implementar la transversalidad con otras asignaturas ya que permite fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes.

Es necesario realizar en futuras intervenciones, un trabajo a mayor profundidad en lo que respecta a la lingüística textual, que demostró ser la de mayor complejidad para los estudiantes, de acuerdo a los resultados del Pre-test y el Post-test, y lo observado en la SD.

Se recomienda a los docentes hacer un análisis de sus prácticas de manera permanente, que les permita reflexionar en la acción y desde la acción, para el mejoramiento de su quehacer profesional, en este contexto, el diario de campo se convierte en una herramienta fundamental, que puede ser usado por todos los docentes.

7. Referentes bibliográficos

Acevedo, J. (1987). Para hacer historietas. Editorial Popular.

Alonso, M. (2010). El cómic en la clase de ELE: una propuesta didáctica. Marco ELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera.

Aragonés, J.P (1995). Aprender a narrar con el comic. Comunicar. Revista científica, iberoamericana de comunicación y educación. 1995.

Ayala, J. L. C. L., & Olivares, C. M. (1987). Utilización didáctica del cómic en el área de la lengua. Actas y simposios: innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura, 107.

Bruner, J (1986). El habla del niño. Barcelona. Paidós.

Cajiao, F. (2013). ¿Qué significa leer y escribir? En Ministerio de Educación Nacional, Serie Río de Letras: Libros Maestros PNLE, LEER para comprender ESCRIBIR para transformar (pp. 53-62). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional

Camps, A. (1994) La enseñanza de la composición escrita, Ed. Barcanova, Barcelona.

Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. Lectura y vida, 24(4), 2-11.

Camps, A. (2003). Secuencias didácticas para aprender a escribir. Barcelona: Grao. 9.

Camps, A. (2003). Secuencias didácticas para aprender a escribir. Barcelona: Graó.

Camps, A. (2008). Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela.

Lecturas complementarias para los maestros: Leer y escribir con los niños, 22-31. Pag 4

Cantó, E. G., Ruíz, J. C., del Amor García, M. J., & Ramírez, M. A. (2010). El cómic como recurso didáctico para el aprendizaje de las actividades físicas en el Medio Natural en el 2º ciclo de la Educación Primaria Española. REXE: Revista de estudios y experiencias en educación, 9(17), 117-133.

Carlino, P., Santana, D., Barrio, C., Fernández, P., García, C., Mora, A.,... & Virseda, C. (1996).

Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en Educación Infantil y Primaria. Visor.

Cassany, D. (1993). La cocina de la escritura Editorial ANAGRAMA. Decimoctava edición.

Cassany, D. (1993). Los procesos de redacción. Cuadernos de pedagogía, 216, 82-84. *

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/.../txtnarrativo.htm.

Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. Lingüística y literatura. 1999;

Cassany, D., Esquerdo, S., Luna, M., & Sanz, G. (2000). Enseñar lengua. Graó.

Coronado, A. T. (1989). Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje escolar del ciclo inicial. Revista de educación, (288), 161-183.

Cortés, J., & Bautista, A. (1998). Maestros generadores de textos. Santiago de Cali: Fondo Ministerio de Educación Nacional ICETEX–

Ferreiro, E. (1993). Alfabetización de los niños en América Latina. Boletín, 32, 29.

Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. In Exposición en el Congreso Mundial de Editores (Buenos Aires, 1-3 mayo, 2000) en: Novedades Educativas (No. 115).

Ferreiro, E., & Siro, A. I. (2008). Narrar por escrito desde un personaje: acercamiento de los niños a lo literario. Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1980). La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. Lectura y Vida, 2(1), 6-14. Visor.

Flower, L., & Hayes, J. (1996). Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.

Genette, G. (1970). Fronteras del relato. Barthes, R. y otros, Análisis estructural del relato. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo. (Trabajo original publicado en 1994 con el título Understanding Comics: The Invisible Art por Harper Paperbacks).

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación.

Hymes, D. H., & Bernal, J. G. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. Forma y función, (9), 13-37.

ICFES (2015) <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf>

Jakobson, R. (1960). Las funciones del lenguaje. La Haya. Siglo XXI.

Jaramillo, I. D. T., & Ramírez, R. D. P. (2006). Método y conocimiento: metodología de la investigación: investigación cualitativa/investigación cuantitativa. Universidad Eafit.

Jolibert & Sraiki (2009). Niños que construyen su poder de leer y escribir. Ediciones Manantial.

Jolibert, J. (2002). Formar niños productores de Texto. 8ª ed. Santiago de Chile: Dolmen

Jolibert, J., Franco, V. G., & Moreno, A. M. (2002). Formar niños productores de textos. Dolmen, Océano.

Lerner, D. (2003). Leer y escribir en la escuela. Lo posible, lo real y lo necesario. Leer escribir en la escuela. Lo posible, lo real y lo necesario.

Lomas, C. (1994). La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación (pp. 9-16). Trea.

Lomas, C. (1999). Enseñar Lengua y Literatura para aprender a comunicar (se). La educación lingüística y literaria en secundaria. Recuperado de: <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/I, 1..>

Mateo Sanz, M. (2017). Investigación: El cómic como recurso para la enseñanza de español para extranjeros. Un proyecto educativo

Mayorga Fernández, M. and Madrid Vivar, D. (2010). Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. 1st ed. [ebook] Available at: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3221568.pdf>

McCloud, S. (1995). *Cómo se hace un cómic: el arte invisible*. Ediciones B

McCloud, Scott (1995). *Entender el cómic: el arte invisible*. (Abulí, Enrique Trad.).

Méndez, M. R., & Zarzuela, E. S. (1986). *El comic en la escuela: Aplicaciones didácticas*.

Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Valladolid.

Ministerio de Educación (1997) https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. Educación en Colombia*

Ministerio de Educación Nacional. (2003) *Mejorar o Transformar de veraz la formación docente* PDF unlp.educar. Ministerio de Educación. Descripción de los niveles de desempeño.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional.(2014) <http://www.icfes.gov.co/docman/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-11/informes-de-saber-11/20>

Ortega, M. Á. R. (2012). *Desarrollo del proceso escritor a través del uso de Entornos Personales De Aprendizaje (PLEs) en el tercer ciclo de primaria*. Tabanque: Revista pedagógica, (25), 209-234. 221

Palmero. M. L. R (2013) *La teoría del aprendizaje significativo y el lenguaje*. Revista serie estudio (21)

Pérez, M. (2003). Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Colombia: Ministerio de Educación Nacional- ICFES. Páginas 10, 11,12.

www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

www.mineduacion.gov.co/1621/article-162392.html

Pérez, M., & Roa, C. (2010). Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito Capital.

Perrenoud, P. (2011). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Crítica y fundamento 1 Grao.

PISA 2000- www.mineduacion.gov.co/1621/article-162392.html

Rohman, D. G.,& Wlecke, A. O. (1964). PRE-WRITING, THE CONSTRUCTION AND APPLICATION OF MODELS FOR CONCEPT FORMATION IN WRITING.

Schneuwly, B. (1992). La concepción Vygotskiana del lenguaje escrito. 1st ed. [ebook]

Available at: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126278.pdf>

Teberosky, A. (1989). La escritura de textos narrativos. Infancia y aprendizaje, 12(46), 17-35.

Teberosky, A., & Ferreiro, E. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Madrid.

Todorov, T (1969). Structural Analysis of Narrative Nobel 3: 7073.

Todorov, T. (1971). Lectura y significación. Barcelona. Editorial Planeta.

Tolchinsky, L. (1993): Aprendizaje del lenguaje escrito. Barcelona, Anthropos.

Ulasin, B. & Vertanova, S. (2011). Nuevas teorías, modelos y aplicación en lingüística, literatura, traductología y didáctica en los últimos 20 años. Bratislava.

Van Dijk, T. A. (2005). Estructuras y funciones del discurso. México: Siglo XXI.

Van Dijk, T. A. (2007). Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso. Siglo XXI.

Van Dijk, T. A. V. (1983). La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario. Paidós Ibérica,.

Vygotsky, L.S. (1981): Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires. La Plèyade

Vygotsky, L.S. (1995). Pensamiento y lenguaje. La pléyade. Buenos aires.



8. Anexos

FECHA	SESIÓN	OBSERVACIONES	CONCLUSIONES
-------	--------	---------------	--------------



Anexo 1. Secuencia Didáctica



Resaltando mi cultura “Ainyuu Akajalijai” **Mi superhéroe Wayuu**”: Una secuencia didáctica para la producción de textos narrativos tipo cómic.

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA

- **Nombre de la asignatura:** Lengua Castellana
- **Nombre del docente:** Niny Johanna Rizo García
- **Grupo o grupos:** 3°
- **Fechas de la secuencia didáctica:** Primer semestre.

FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN
<p>TAREA INTEGRADORA: “Ainyuu Akajalijai” Resaltando mi cultura, una secuencia didáctica para la producción de cómics de superhéroes Wayuú, para la galería Isabelista.</p>
<p>OBJETIVOS DIDÁCTICOS</p> <p>OBJETIVO GENERAL: Producir textos narrativos- tipo cómic-, teniendo en cuenta algunos aspectos de la cultura Wayuú, además de la situación comunicativa, la superestructura, la lingüística textual y los elementos del cómic, en los estudiantes de grado 3°, de la institución educativa Isabel María Cuesta González sede José Arnoldo Marín de la ciudad de Riohacha.</p>

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- ✓ Producir textos narrativos- tipo cómic-, teniendo en cuenta la intención comunicativa: el enunciador, el destinatario y el propósito.
- ✓ Escribir textos narrativos -tipo -cómic, en donde se evidencien el estado inicial, la fuerza de transformación y el estado final.
- ✓ Tener en cuenta, en la producción de cómics, diferentes aspectos de la lingüística textual (coherencia textual, conectores, relación de espacio y tiempo) y los elementos propios de este tipo de texto.
- ✓ Implementar con los estudiantes procesos de lectura, planeación, escritura y reescritura de los cómics.

CONTENIDOS DIDÁCTICOS:**CONTENIDOS CONCEPTUALES :**

- El texto narrativo y sus características: Personajes, tiempo, espacio, acciones y narrador
- Clasificación de textos narrativos: Cuento, fábula, mito, leyenda, anécdota y crónica.
- La superestructura del texto narrativo: el estado inicial, la fuerza de transformación y el estado final.
- Narrador y sus funciones.
- Texto narrativo “El cómic”: concepto y características
- Elementos del cómic.
- La función social del cómic.
- Situación de comunicación para la producción de un cómic.
- La lingüística textual para la producción de cómics: coherencia, conectores, referencias de tiempo y espacio.
- Las viñetas.
- Las onomatopeyas.
- Bocadillos o globos.
- La cultura Wayuú.
- La galería.
- La carta de invitación.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES:

- Análisis de videos sobre la cultura Wayuú.
- Pinta caritas.
- Salida de campo.
- Diálogo con experto.

- Observación y análisis de cómics.
- Planeación de la escritura de un texto narrativo- tipo -cómico, acordando la situación de comunicación
- Construcción del personaje.
- Reflexión sobre el tema a partir del cual se desarrollará la historia.
- Primera escritura del cómic.
- Confrontación con el grupo.
- Confrontación con los escritos sociales.
- Actividades de sistematización metalingüística.
- Reescritura del cómic.
- Producción final del cómic.
- Elaboración de cartas de invitación.
- Galería de cómics.

Contenidos actitudinales:

- Demostrar responsabilidad y compromiso.
- Trabajar colaborativamente.
- Ayudar a los compañeros cuando lo necesiten.
- Asumir compromisos para el desarrollo de la secuencia didáctica.
- Valorar la escritura y la de sus compañeros como un proceso reflexivo y de aprendizaje.
- Reflexionar sobre el valor social de la escritura.
- Comprender la importancia de leer y planear antes de escribir.
- Valorar las observaciones que hacen otros sobre sus escritos y las que ellos hacen sobre los escritos de otros.
- Participar en la construcción de normas.

SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS:

- Aprendizaje colaborativo entre docentes, estudiantes y expertos.
- Construcción guiada del conocimiento.
- Trabajo con textos expertos

TEXTO EXPERTO:

- Cómic de Superman

FASE DE PREPARACION

SESIÓN No 1: PRESENTACIÓN DE LA SD Y NEGOCIACION DEL CONTRATO DIDACTICO

ESTANDAR: produzco textos orales y escritos que responden a distintos propósitos comunicativos.

INDICADOR DE LOGRO:

Reconoce personajes de diferentes comics y sus características

Establece compromisos para el desarrollo de la SD

OBJETIVO:

Presentar la SD y establecer acuerdos respecto a los objetivos, actividades, formas de evaluación y compromisos, para el desarrollo de la secuencia didáctica.

Actividad N°1

APERTURA

Se ambientó el salón de clases con diferentes cómics de Marvel, los cuales estuvieron pegados en las paredes; además se organizó un rincón con elementos de la cultura Wayuú y música autóctona de fondo. Se contó con colchonetas para sentarse en círculo como acostumbra a hacer la etnia wayuu: outkojawaa.

La docente recibió a las dos maquilladoras de héroes, que pintaron el rostro a los niños y niñas. Antes de iniciar la actividad todos los estudiantes estuvieron maquillados con el logo de un superhéroe. Se contó con un espejo donde cada niño se miró el rostro, para que identificara su personaje correspondiente.

DESARROLLO:

La docente entregó a cada uno de los estudiantes una viñeta con la imagen de un superhéroe, ellos observaron e identificaron si era la misma que tenían dibujadas en la cara, de no ser así, debían acercarse a los demás compañeros para encontrar la respectiva imagen.

Los estudiantes en ese momento empezaron a interactuar, buscando la imagen correcta que los identifica con la figura de la pinta carita.

Se realizaron preguntas para orientar el proceso e indagar acerca de los saberes previos de los estudiantes.

- ¿Qué hace un superhéroe?
- ¿Dónde has visto los superhéroes?
- ¿Qué otros superhéroes conoces?
- ¿Cuál es el poder del superhéroe que tienes dibujado en el rostro?

Después de haber terminado de indagar acerca de los saberes previos, los estudiantes formaron grupos de dos para leer y analizar un cómic que fue socializado después entre todos.

CIERRE:

La docente evaluó la actividad con las siguientes preguntas:

- ¿Para qué nos sirve inventar historias?
- ¿Para ti, que fue lo más fácil al leer el cómic?
- ¿Qué te pareció más difícil?

- ❖ **Actividad extra tutorial:** la tarea consistió en preguntarles a los familiares que cómic leían cuando ellos eran pequeños y por qué les gustaban. Contarles alguna de las historias, para compartirlo luego con los compañeros.

ACTIVIDAD: N° 2**APERTURA**

Se inició con la actividad extra tutorial de la sesión anterior. Para ello, los estudiantes respetaron su turno, escuchando activamente a su compañero, mientras se socializó lo que cada niño indagó acerca del cómic que leían sus familiares cuando estaban pequeños.

DESARROLLO:

Después de haber terminado de indagar los saberes previos, la docente conversó con sus estudiantes acerca de la importancia de escribir historias con sentido, por tal razón se les presentó a los estudiantes la propuesta de desarrollar una secuencia didáctica, el objetivo de la misma y algunas de las actividades que se llevaron a cabo, haciendo explícita la intención de mejorar la producción de textos narrativos, estableciendo acuerdos acerca de la metodología, las actividades, formas de evaluación, compromisos y otras situaciones que se lograron presentar a través del desarrollo de la misma.

También les socializó el título de la secuencia didáctica, cómo ellos no sabían aún acerca del anterior concepto, se les explicó que la secuencia didáctica es como un proyecto, donde una actividad va unida tras de otra, con la finalidad de mejorar los escritos de los estudiantes, y para lograr que produzcan narraciones muy bien elaboradas, se trabajó el texto narrativo: cómic. La docente les amplió el tema de la narración diciéndoles que desde primero se había venido trabajando el cuento, la fábula, el mito, la leyenda y la anécdota, pero que no se abordó otros textos narrativos importantísimos como el cómic.

La docente explicó que en el cómic siempre hay un personaje que es el superhéroe de la historia. De allí se escogió como título para la SD “**Ainyuu Akajalijai**”, porque esta

palabra se refiere a los poderes del espíritu en el wayunaiki y ellos a su vez, también tuvieron la oportunidad de diseñar su propio superhéroe Wayuú. Para ello, se realizó el **contrato didáctico** en papel boom, donde cada estudiante pasó al frente y escribió los acuerdos (normas y responsabilidades), recordando los objetivos de aprendizaje, compromisos y formas de evaluación que se tendrán en cuenta en cada sesión. La cartelera se decoró con la huella de la mano de cada uno de los estudiantes, como pacto de fidelidad a lo que se comprometieron, la docente también colocó su huella.

Los estudiantes plasmaron en sus cuadernos el nombre de la secuencia y el contrato didáctico.

CIERRE

Se evaluó la clase preguntándoles a los estudiantes como se sintieron, que fue lo que más le llamó la atención de la actividad y la importancia del contrato didáctico en la clase.

ACTIVIDAD EXTRATUTORIAL: La tarea consistía en recorta un superhéroe, el que más les gustara para que los compartieran en clases.

SESIÓN N°2 EXPLORO LOS SABERES PREVIOS

ESTANDAR : produzco textos orales y escritos que responden a distintos propósitos comunicativos

INDICADOR DE LOGRO: Reconoce las características físicas y las cualidades internas de los superhéroes

OBJETIVO: explorar los conocimientos previos de los estudiantes, respecto a las características físicas y psicológicas de un superhéroe.

APERTURA :

La docente al iniciar la clase realizó las siguientes preguntas:

¿Qué cualidades físicas posee un superhéroe?

Los estudiantes junto con la docente socializaron la actividad y describieron sus personajes, el aspecto físico: detallándolo minuciosamente desde la cabeza hasta los miembros inferiores y las características psicológicas que poseían.

Terminada la dinámica se realizó una segunda actividad en clases para retroalimentar el tema de las descripciones físicas e internas de los superhéroes. En grupo de 3 estudiantes y descifraron los acertijos que estaban escondidos en el salón de clases, estas pistas orientó al grupo a adivinar cuál es el personaje misterioso.

- La primera pista estuvo pegada debajo de la mesa donde estaban sentados, el grupo leyó el acertijo enviándolos a una nueva pista y luego a una segunda pista y así sucesivamente, hasta que encontraron un pequeño afiche del personaje.

Grupo 1

Su piel es blanca

Tiene oído biónico

Tiene súper fuerza

Usa una capa roja



Grupo 2

Su cabello es de color verde

Tiene una gran cicatriz en sus labios

Tiene apariencia de payaso

Viste con un traje morado





Grupo 3

Viste de rojo





Grupo 4

Sus ojos son de color azul

<p>Arroja rayos eléctricos a sus enemigos</p> <p>Puede atravesar paredes al vibrar</p> <p>Reacciona, piensa, lee y se mueve a la velocidad de la luz.</p> 	<p>Atrapa a los villanos con su lazo mágico</p> <p>Tiene brazaletes</p> <p>Es muy hermosa</p> 
---	--

Entre ellos armaron los acertijos y en frente de los demás compañeros de clase comentaron cómo lograron dar con el nombre del superhéroe.

Terminada la actividad se realizó una retroalimentación con un cuadro de doble entrada:

Superhéroe	Superman	Gatubela	Guasón	Mujer maravilla
Características				
Características Físicas				
Características psicológicas				

CIERRE Y EVALUACION DE LA SESION: los estudiantes socializaron el cuadro de doble entrada, describiendo a cada uno de los superhéroes, mientras que la docente tomó nota en el tablero, los estudiantes complementaron el cuadro con otras descripciones de

sus compañeros.

TAREA EXTRATUTORIAL: La tarea consistió en indagar con los padres o familiares acerca de cómo surgió su nombre y tenían que contestar las siguientes preguntas:

- ¿Por qué te pusieron ese nombre?
- ¿Quién decidió ponerte ese nombre?
- ¿Sabes que significa tu nombre?
- ¿Te gusta el nombre que tienes?
- ¿Te hubiera gustado tener otro nombre? ¿Cuál? ¿Por qué?
- ¿Por qué es importante tener un nombre?

- ✓ Traer una tarjeta de invitación, ya sea de bautismo, grado o cumpleaños, que les hayan dado recientemente.

SESION 3

SITUACION DE COMUNICACIÓN

AUTOR O SEUDÓNIMO

ESTANDAR:

- Produzco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos.
- Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.

INDICADOR DE LOGRO:

- Busco información en distintas fuentes: personas, medios de comunicación y libros, entre otras.
- Reconozco la diferencia entre autor y seudónimo
- Participo en la elaboración de una tarjeta de invitación

OBJETIVO: Reconocer la diferencia entre autor y cómic, a partir de la lectura y análisis de diferentes textos.

ACTIVIDAD 1:

APERTURA

Se inició la clase preguntándoles a los estudiantes que indagaron acerca de sus nombres.

¿Por qué te pusieron ese nombre?

¿Quién decidió que ponerte ese nombre?

¿Sabes que significa tu nombre?

¿Te gusta el nombre que tienes?

¿Te hubiera gustado tener otro nombre? ¿Cuál? ¿Por qué?

¿Por qué es importante tener un nombre?

La otra actividad extra tutorial de la tarjeta de invitación se desarrollará al final de las actividades.

La docente mostró 3 láminas de cómic donde se veía resaltado el nombre del autor, que fue pegado en el tablero con el fin de que los estudiantes los observaran y analizaran las similitudes de cada uno de ellos y luego contaron acerca de esos detalles de manera precisa. Los estudiantes identificaron que cada uno de ellos fue realizado por diferentes personas, la docente nuevamente preguntó ¿porque tienen que estar firmados, al igual que en otros textos narrativos que hemos trabajado como el cuento y la fábula?

DESARROLLO

Después de escuchar las intervenciones, los estudiantes junto con la docente analizaron el rol del autor, porque se firma con otro nombre diferente y para que se firma, esto con el fin de resaltar que en el cómic el nombre de la persona cambia, como lo hacen los cantantes por ejemplo el nombre artístico es Daddy Yankee y su nombre real es: Ramón Luis Ayala o los personajes de películas como Vin Diesel en rápidos y furiosos más conocido como Toretto y en las novelas el personaje Diomedes Díaz por el niño Juan Bautista. A este cambio de nombre se le llama SEUDONIMO.

Se proyectó un video de Julio Cesar González, más conocido como el matador, en el que narra su historia de vida: donde nació, estudios cursados, cómo surgió el interés por las caricaturas, por qué el nombre de matador y para quien está dirigido sus caricaturas; esto con el fin que los estudiantes comprendieran el papel fundamental que cumple el autor, una persona común y corriente, que es real, nacido en Colombia, que vive en la ciudad de Pereira. Al terminar la actividad, los estudiantes dieron sus opiniones acerca de cómo les pareció el video.

La profesora les comentó que aquí en la ciudad de Riohacha había un experto en hacer caricaturas llamado Roger Solano, que siempre estuvo en el muelle de la playa haciendo

paisajes y dibujando a los turistas, aprovechando el momento les preguntó si les gustaría invitarlo a compartir sus experiencias con el grupo, proponiéndoles elaborar una tarjeta de invitación.

En forma individual, analizaron la silueta de las tarjetas de invitación que trajeron a la clase, para esto tuvieron en cuenta los siguientes aspectos: silueta, el contenido y la forma cómo este está distribuido, el propósito, el destinatario, las imágenes, el léxico que se usa, entre otras. Luego de socializar este ejercicio, los estudiantes construyeron los pasos que se debían tener en cuenta al elaborar una tarjeta, mientras la docente complementaba y orientaba el proceso.

Se facilitaron los materiales con anticipación para poder trabajar la tarjeta de invitación, haciéndolo de manera individual, Luego hicieron una tarjeta entre todos y cada uno de los estudiantes firmaron como autores y decoraron a su gusto la tarjeta diseñada en clases. La docente pasó por cada puesto para ir orientando el proceso.

CIERRE

De manera libre el estudiante explicaba a sus compañeros la tarjeta ya elaborada, teniendo en cuenta el contrato didáctico los estudiantes respetaron sus producciones haciendo sugerencias de manera constructiva.

La docente también elogió sus trabajos y retroalimentó la importancia de firma en los escritos, diciéndoles a sus estudiantes que desde ese día todo lo que produjeran debían ir respaldado por sus nombres.

Para evaluar esta actividad la docente repartió a cada uno los cuadernos que fueron escogidos solo para la secuencia, donde estaba pegada una rejilla. Solamente marcaron con un chulito la afirmación que si cumplieron y con una x lo que dejaron pasar de pronto por desconocimiento.

Se les hizo ver que esto era un proceso que no se hacía en una sola clase, por lo que cada uno de ellos debían esforzarse cada día más, el hecho no era ser el primero en terminar o hacer competencia, era hacerlo bien, que sus escritos fueran entendibles por las personas para quienes se dirigen o cuando alguien fuera a leerlos como por ejemplo la mamá o un familiar, por eso era importante que tuvieran toda la información necesaria, y que ésta estuviera organizada adecuadamente, con coherencia, cohesión y buena ortografía.

Escuché atentamente las orientaciones de mi maestra.	Si	No
La tarjeta de invitación tiene los elementos que hacen parte de la silueta: destinatario, autor, fecha, tema, dirección.	Si	No
El texto tiene coherencia, permitiendo que la persona que lo lea pueda entender el mensaje.	Si	No
Utilicé conectores para relacionar adecuadamente mis ideas:	Si	No

El propósito de invitar a un experto en caricatura se puede observar en la tarjeta.	Si	No
Tuve en cuenta las mayúsculas, signos de puntuación y ortografía	Si	No

Entre todos socializaron la rejilla para autoevaluarse y así reflexionar acerca de las fortalezas y debilidades con relación a la tarjeta de invitación.

ACTIVIDAD EXTRATUTORIAL: La tarea consistía en que el estudiante les comentara a sus familiares la actividad que se realizó en clases y preparar con la ayuda de ellos unas preguntas para hacerle al experto en caricaturas.

ACTIVIDAD 2: VISITA DEL EXPERTO EN CARICATURAS

INICIO:

Al iniciar las actividades y unos minutos antes de que el experto en caricaturas: Roger Solano, entrara al salón de clases se les recordó a los estudiantes, cada uno de los puntos acordados en el contrato didáctico.

Recalcando con anticipación que se le hizo entrega de las cartas que elaboraron en equipo al experto, era necesario que en el momento que el experto se presentara les reafirmara a los estudiantes que él estaba allí porque recibió la carta de invitación por parte de los estudiantes de tercero. Esto era fundamental para que ellos se dieran cuenta que estaban escribiendo para destinatarios reales.

Se le hizo la bienvenida al experto en caricatura, cada uno de los estudiantes se presentó y dieron su nombre. Luego se le otorgó el espacio al experto para que hablara acerca de su vida desde muy chico y cómo surgió el gusto por los dibujos.

DESARROLLO:

El experto explicó de elaboración de las caricaturas, y algunos tics para hacer rostros reflejando emociones.

Hubo un tiempo de intervención donde los estudiantes realizaron preguntas

CIERRE: lo estudiantes agradecieron la intervención del experto.
Finalizado el conversatorio, la docente realizó las siguientes preguntas

¿Cómo les pareció la clase en el día de hoy?

¿Qué aprendieron

¿Qué hubiera pasado si al realizar la tarjeta de invitación se les hubiera olvidado escribir la firma del autor, la dirección y el nombre del colegio?

ACTIVIDAD EXTRATUTORIAL: La tarea consistió en comentarle la experiencia que tuvieron con el caricaturista en clases

SESION 4

NUESTRA CULTURA WAYUÚ

ESTANDAR: Identificar algunos elementos que permitan reconocer como miembro de un grupo regional y de una nación(territorio, lengua, costumbres y símbolos patrios)

INDICADOR DE LOGRO: Identifica las características culturales de la comunidad a la que pertenece.

OBJETIVO: Obtener información acerca de las características culturales de la etnia wayuu, mediante la consulta de diferentes fuentes y una salida de campo (Leer para escribir).

ACTIVIDAD 1:

APERTURA

Los estudiantes se organizaron en la biblioteca del colegio, donde se recordaron nuevamente los objetivos del contrato didáctico antes de iniciar.

Se socializó la actividad que había quedado como tarea, acerca de las riquezas que tiene nuestra hermosa Guajira.

DESARROLLO

Finalizada la socialización de la tarea, se escuchó una canción que hace referencia a nuestro territorio **LA DAMA GUAJIRA- Autor: Hernán Marín**

La guajira es una dama reclinada (Bis)
 Bañada por las aguas del caribe inmenso
 Y lleva con orgullo en sus entrañas (Bis)
 Su riqueza guardada orgullo pa mi pueblo
 Majestuosa encabezando un mapa
 Cual pedestal representado un reino(Bis)
 Luciendo con soltura y elegancia
 Una gigantesca manta y joyas de misterio

Ésta es mi Guajira engalanada
 Que por años fue olvidada y hoy se hierge grande (Bis)

Viene un heredero a reclamarla porque tiene plata
 Porque ahora si vale (Bis)

Mi guajira, mi guajira grande, mi guajira bella,
 mi guajira grande.

II

Colombia es un pulpo desaforado (Bis)
 Con un millón de pescado en tiempo de subienda
 Y parece un caballo desbocado (Bis)
 Con un jinete malo sin quien lo detenga

Y ese jinete viene enamorado
 Y porque es india cree que esta de venta (Bis)

Pero el enamorado está casado
 Pa' una unión de dotao mejor sigue soltera (Bis)

Ahora que la dama tiene plata
 Viene el galan a la casa y promete quererla (Bis)

Claro tiene el gas que es una ganga, la sal de Manaure y
 su carbón de piedra (Bis)

Pa' los gringos su carbón de piedra

Pa' los monos su carbón de piedra
 Pa' los yanquis su carbón de piedra

Para los japoneses su carbón de piedra
 Pa' los sudafricanos su carbón de piedra
 Y pa' nosotros que comamos PIEDRA.

Se les hizo entrega a los estudiantes de una copia para que ellos fueran leyendo al son de la canción. Después de haber escuchado la letra de la canción, la docente y los estudiantes conversaron acerca de ella haciéndoles por estrofas el análisis, que entendieron, que busca expresar la estrofa, de quien hablan en la canción ¿De quién se está hablando?, ¿Que trata la canción?, ¿Quién la tenía abandonada Y ahora ¿por qué si vale? según la canción, que problemáticas observas que hay en la Guajira de acuerdo a lo que has escuchado, vivido o visto en las noticias?, luego se profundizó acerca de la biografía del autor: Hernán Marín y se analizó quienes eran los destinatarios de esa canción, por qué creen que la escribió, sería que buscaba estremecer al destinatario y mostrarle la realidad? Por qué?

Después de hacerle el análisis, se proyectaron varios paisajes de los municipios que la conforman, su cultura Wayuu, las riquezas naturales, lo hermoso de su gente y también las necesidades que tristemente padecen. Luego se generó un espacio para que los estudiantes reflexionaran y expresaran su punto de vista con relación a la problemática que estaba atravesando en estos momentos con los servicios públicos como el agua potable, servicios de salud, comedores escolares, la educación, la situación económica y la inseguridad (atracos, secuestros, asesinatos y extorsiones) que se viven en estos momentos en municipios como Maicao y Riohacha.

Se realizó un pequeño drama con la ayuda de la señora que trabaja en oficios varios en la institución, donde ellos observaron como la docente sacaba un billete de 50.000 mil pesos y se los entregaba a la señora diciéndole:

-Si vota por mi le regalaré este billete de 50.000 que usted utilizará para comprar los ingredientes del almuerzo y otras cosas más. Recuerde que tendrá que marcar en el tarjetón por el número 45. La señora aceptaba el dinero y se iba muy contenta.

Luego de tener por varias horas el billete con ella, le pide el favor a su nieto que le lea las diferentes propuestas del candidato por el cual ella se comprometió a votar, y se encuentra con la sorpresa que no hay por ningún lado un punto que hable acerca de la educación, tema que le interesaba a la señora, ella salió a buscar el candidato y muy amablemente se le acercó y le dijo:

-muchas gracias por el billete, pero debo entregárselo porque yo tengo que escoger el candidato que realmente le duela la situación de nuestra guajira, la señora se sonríe, le da las gracias y se retira. El candidato buscaba la forma de convencerla pero ella se negaba a escucharlo.

La docente propició un espacio para que los estudiantes reflexionaran y opinaran acerca del drama que observaron preguntándoles que lograron percibir, si la actitud de la señora fue la mejor o preferirían quedarse con el billete. ¿Por qué creen ustedes que todos los gobernadores que han aspirado a la política están en la cárcel? ¿Les duele lo que están haciendo con la Guajira? ¿Por qué?

la docente les presentó otro video donde se evidencian algunas de las características de los wayuu: Las costumbres, atuendos, organización social, aspectos económicos, gastronomía y elementos que caracterizan a nuestra hermosa Guajira.

CIERRE

Finalmente se socializó con los estudiantes las conclusiones a partir del documental. Les preguntó si han sentido pena en algún momento de salir a la calle con elementos Wayuú, como la manta, las huaireñas, ¿por qué no se ha vuelto a ver a niños, adolescentes y adultos con guayuco, solamente personas de la tercera edad? Se les dio nuevamente el espacio para que socializaran.

ACTIVIDAD EXTRATUTORIAL:

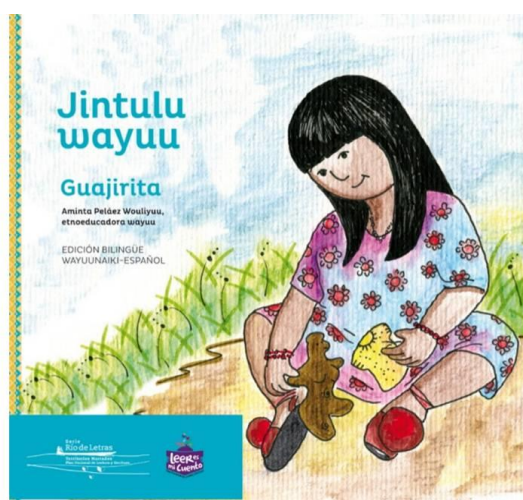
- ✓ Debían Consultar con una persona Wayuú que significaba “ Jintulu Wayuú”
- ✓ Tenían que Consultar en enciclopedias o en google quien era Aminta Peláez.

ACTIVIDAD 2:

INICIO

Se inició la clase socializando las dos consultas de la actividad extra tutorial, que significaba “Jintulu Wayuú” y quién es Aminta Peláez. (ESTA ACTIVIDAD SE DESARROLLÓ EN 3 DIAS YA QUE LA NARRACION ERA EXTENSA).

Luego de socializar la tarea, la docente proyectó la portada de una narración muy hermosa llamada “Guajirita” Jintulu wayuu de la autora Aminta Peláez, los estudiantes relacionaron sus consultas con la portada permitiéndoles familiarizarse con el texto.



Se pidió a los estudiantes que observaran la imagen, luego les preguntaron que lograban

percibir y se generó el espacio para la socialización. ¿Por qué creen ustedes el motivo de haber escogido el nombre del título? ¿Para qué debe estar en la portada el nombre del autor?

Se les hizo una retroalimentación de las anteriores actividades en el que se enunciaba la importancia del autor, a quien iba dirigido el texto y el propósito del autor.

Luego la docente presentó a la madre de familia quien estaba compartiendo en la clase con ellos la lectura y haciendo aportes valiosos acerca de su etnia wayuu.

DESARROLLO:

Como la lectura Guajirita era extensa, los estudiantes se rotaron la lectura, en momentos donde se necesitaba especificar con más detalles aspectos de la lectura tales como: el rol de los miembros de la comunidad, los sueños y su importancia, el proceso de desarrollo en las niñas, con relación a los preparativos del encierro, y el matrimonio en la cultura Wayuú teniendo en cuenta el apellido así se vería reflejado la compra de la novia. Estos temas fueron explicados por la madre de familia.

Terminada la lectura, por grupos se les hizo entrega de una rejilla donde completaron información acerca del texto.

REJILLA PARA ANALIZAR EL TEXTO

Nombre de quien realiza el análisis:	
Título de la historia :	
Autor:	
Ciudad y fecha de edición:	
¿Cuál es el tema central que se trata en la historia?	
¿Qué costumbres de la Guajira se observan en la historia?	
¿Para quién se habrá escrito esa historia?	
¿Qué pretendía del autor al escribir esa historia?	

CIERRE:

Coevaluación oral: ¿Cómo les pareció la lectura?

¿Para qué les sirvió la actividad?

¿Qué aprendieron?

ACTIVIDAD EXTRATUTORIAL: Terminar la rejilla por grupos y socializarla para la próxima clase.

ACTIVIDAD 3

INICIO

Se socializó la rejilla por grupos, los estudiantes enriquecieron el contenido agregando otras observaciones de los demás grupos.

Luego de socializar la rejilla, se recordó el propósito de la clase que era hacer una narración de un día en sus vidas: A qué horas se levantaban, quien los levantaba, que desayunaban, cómo colaboraban en casa, que hacían sus padres o sus abuelitos (los miembros de la familia con quienes vivían) partiendo del texto Guajirita; el monitor(a) anotó en el tablero el listado de actividades. Luego los estudiantes escribieron sus narraciones, la docente guió el proceso.

CIERRE:

De forma voluntaria, los estudiantes compartieron sus escritos con los demás compañeros.

ACTIVIDAD EXTRATUTORIAL

Con la ayuda de un familiar tenían que observar que elementos habían en las rancherías o casas de vecinos Wayuú.

ACTIVIDAD 4:

INICIO:

Al iniciar la clase, la docente les contó que todo estaba programado para que el grupo tuviera una salida de campo a la ranchería Urina. Por lo tanto, entre todos los alumnos y el acompañamiento de la docente se realizó una rejilla que fue fotocopiada y pegada en el cuaderno para llenarla en la actividad que se realizó en la ranchería. Se tuvo en cuenta elementos mencionados por la niña en la narración de Guajirita y la información de la clase anterior.

DESARROLLO

Se anotó en el tablero los elementos que se tuvieron en cuenta en la salida de campo.

REJILLA

¿Qué actividades realizan los diferentes miembros de la comunidad (roles)	<p>Padre:</p> <p>Madre:</p> <p>Hijos:</p>
---	--

	Familiares:
¿Qué animales viven con ellos, para qué los utilizan?	
¿Qué plantas cultivan, con qué fin?	
¿Qué trajes usan?	
¿Cómo son sus viviendas?	
¿Qué otras cosas observaste?	

Los estudiantes por grupos observaron el texto Guajirita y compararon los elementos que hacen parte de la cultura wayuu con los elementos que se propusieron en la rejilla, para ver si faltaba algún aspecto importante.

Para finalizar, entre todos elaboraron una tarjeta de invitación para los padres de familias que quisieran acompañarlos.

CIERRE:

Se evaluó el trabajo realizado en clase y se hizo un recuento de lo que debía tener en cuenta para la salida a la ranhería.

ACTIVIDAD EXTRATUTORIAL:

Hacer entrega de la tarjeta de invitación a los padres o familiares para confirmar así la asistencia de cada uno de ellos. Esta entrega se realizó con dos días de anticipación para saber con cuantos padres de familia iban a asistir a la salida de campo.

ACTIVIDAD 6

SALIDA A LA RANCHERIA

INICIO: La docente, los estudiantes y padres de familia se encontraron a la hora acordada, contaron con una buseta que realizó el recorrido, se llevó agua potable y refrigerios para repartirlo al finalizar la actividad. Todos los estudiantes y la profesora estaban vestidos con atuendos de la etnia wayuu. Se tuvo en cuenta las copias de las rejillas a mano, para observar de manera directa, lo visto en clases relacionado con la cultura wayuu: como estaban fabricadas las viviendas, por qué se les decía ranchería, que alimentos cultivaban, que animales criaban para la venta, la función de cada uno de los miembros de la familia, el piache, el palabrero, sus rituales, la gastronomía, cómo solucionan los conflictos entre familias.

Al llegar a la ranchería, los estudiantes se presentaron en frente de la familia epinayú, les explicaron el propósito de estar allí compartiendo lo que para ellos es un día normal. Mientras recorrieron la ranchería, los estudiantes observaron todo lo que se habló en el aula de clase acerca de la cultura wayuu y también, se realizó un conversatorio con la persona líder de la ranchería y después los estudiantes procedieron a llenar la rejilla por grupos de dos.

Se les recordó a los estudiantes regresar la rejilla a la docente ya que este instrumento permitió la construcción del cómic.

Los estudiantes escucharon a una madre de familia de casta wayuu quien narró un mito. Los estudiantes escucharon atentamente “los sueños de chechón” Autor: Lic. Abel Medina. Este mito permitió enfocar a los estudiantes en el tema de un salvador o superhéroe relacionado a las creencias de la niña chechón y sus fantásticos sueños.

CIERRE

Terminada la actividad, los estudiantes evaluaron su participación frente a la visita. Se le agradeció a la familia Epinayú por abrir las puertas de su ranchería y a los padres de familia por el acompañamiento.

ACTIVIDAD EXTRATUTORIAL:

Comentar en casa la experiencia que viviste en la salida de campo.

ACTIVIDAD 7

INICIO:

Al iniciar la clase, la docente propició la conversación acerca de la salida de campo, haciéndoles varias preguntas acerca del lugar, con el fin de que los estudiantes también expresaran sus vivencias.

Se tuvo en cuenta en el dialogo la amabilidad de la familia epinayú para con el grado tercero. Por lo tanto, la docente y los estudiantes llegaron a un acuerdo para diseñar una carta de agradecimiento de parte de los estudiantes del grado tercero, de la Institución Educativa Isabel maría cuesta Gonzales que fue entregada a la familia.

Se les preguntó a los estudiantes ¿Qué pasos creían que se debían tener en cuenta para escribir una carta? Los estudiantes opinaron respetando el turno de sus compañeros, mientras que un monitor tomó nota en el tablero de las ideas.

DESARROLLO

Se mostró en el tablero las diferentes clases de cartas (amistosa, circular, comercial, divulgativa, familiar, informativa, literaria y social) mientras se analizó una clase de carta, se fue comparando con la otra de manera que los estudiantes observaban que la silueta era la misma, lo que cambiaba es el cuerpo o desarrollo de la carta y su intencionalidad. En cada uno de los análisis de las cartas se despejaron dudas y los estudiantes complementaron sus aportes relacionados al tema.

Se pegó en el tablero la silueta de una carta en papel boom en limpio.

- Los estudiantes escogieron la clase de carta que más se asemejaba a la intención de los estudiantes.
- Se planeó el escrito de la carta, donde ellos tomaron en cuenta el qué, el cómo y el para qué lo van a escribir, el propósito de la producción y a quien va dirigida. La docente copió las ideas de cada uno de los estudiantes luego por votación
- se escogió el estudiantes que tenía una letra bonita para que transcribieran la carta en el formato grande que estaba pegada en el tablero y los demás compañeros lo transcribirán de forma individual para que pudieran quedar con copia de la carta en el cuaderno de secuencias didácticas.
- Por último, en la carta grande, todos los estudiantes del grado tercero firmaron para hacerla llegar a los destinatarios. (la familia epinayú que viven en la ranhería).

CIERRE:

Se les hizo preguntas a los estudiantes tales como:

¿Por qué es importante el destinatario en este tipo de texto?

¿Qué pasaría si se les olvidara colocar el nombre del enunciador o autor? o ¿la dirección a donde va a ser llevada la carta?

ACTIVIDAD EXTRATUTORIAL:

- Dialoga con tus familiares acerca de la actividad realizada en clase.

SESIÓN No 5

SUPERESTRUCTURA

Estado inicial, Fuerza de Transformación y el Estado Final

Estándar: Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.

Indicador de logro:

- ✓ Identifico las maneras de cómo se formula el inicio y el final de algunas narraciones.
- ✓ Relaciono gráficas con texto escrito, ya sea completándolas o explicándolas.
- ✓ Identifico en situaciones comunicativas reales los roles de quien produce y de quien interpreta un texto.
- ✓ Identifico la intención de quien produce un texto.
- ✓ Utilizo la entonación y los matices afectivos de voz para alcanzar mi propósito en diferentes situaciones comunicativas.

Objetivo: comprender la portada, el autor y el contenido del texto experto para identificar sus elementos.

INICIO: En esta dimensión se trabajará con el texto experto “la historia de Superman” del autor **Javier Coma** y se complementará con las dos dimensiones siguientes: la lingüística textual y los elementos del cómic.



INICIO: En ese espacio de 5 minutos se inició la conversación, luego la docente les pidió que sacaran las fotos que se les había pedido en la tarea, los estudiantes de forma voluntaria pasaron al frente mostrando sus etapas de desarrollo y describiendo sus cambios físicos.

Luego se pegó en el tablero una imagen en grande de la portada del libro de Superman en el cual, los estudiantes entre ellos al ver la imagen, iniciaron la conversación.

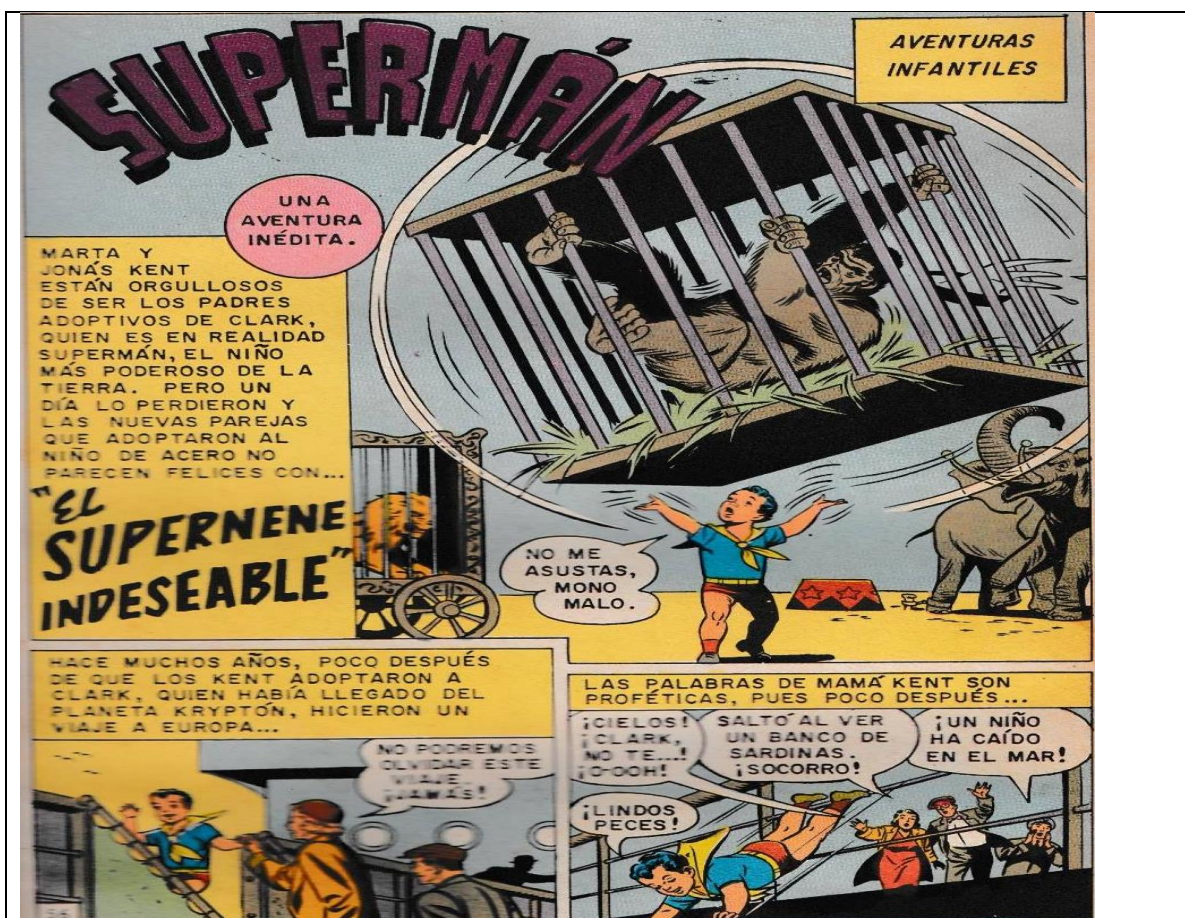
Se les indagó en los estudiantes que buscaba expresar la frase que aparece en la portada del libro “Desde su nacimiento en Kriptón hasta hoy”.

Se dió un espacio para que socializaran entre ellos y luego se les explicó que así como habían traído las fotos de cuando estaban bebés así también profundizarían acerca de la vida de Superman en diferentes etapas de crecimiento en los capítulos del cómic.

Como el prólogo del libro viene solamente texto, la docente narró cómo fue que los verdaderos padres de Superman decidieron enviarlo a la tierra.

Y les mostró la presentación de la portada del libro, haciéndoles preguntas tales como: quien es el superhéroe, cuál es el título, quién es el autor del libro, la edición, fecha y ciudad de imprenta, datos importantes que los estudiantes tuvieran en cuenta cuando quisieran leer cualquier libro. También se les explicó que el cómic se debía leer de izquierda a derecha.

Luego se leyó el primer capítulo llamado “Superman aventuras infantiles”.



Los estudiantes manipularon el cómic para detallarlo, por eso se le facilitó unos minutos que lo observaran y luego leyeron de manera silenciosa mientras que la seño en voz alta realizó la lectura, se tuvo en cuenta las entonaciones de cada personaje y los signos de puntuación, de interrogación, de exclamación y estados de emoción.

Los alumnos estuvieron atentos siguiendo el texto ya que la docente pidió a cualquier alumno que le termine de leer o lea completa una viñeta.

Como éste capítulo es extenso, se hará dos intervenciones para que los estudiantes expresen lo que va ocurriéndole al súper nene en sus aventuras.

Después de haber terminado la lectura, se forman grupos de dos y se les entrega una Rejilla para que la completen teniendo en cuenta el texto leído.

REJILLA PARA EVALUAR EL ESTADO INICIAL, LA FUERZA DE TRANSFORMACIÓN Y EL ESTADO FINAL

Título del cómic:

Autor:	
Destinatarios:	
Propósito:	
Superestructura:	Estado inicial:
	Fuerza de transformación:
	Estado final:

CIERRE:

Se socializó la rejilla por grupos y se evaluó haciéndoles preguntas como

¿Qué fue lo más fácil que encontraron en la actividad?

¿Qué fue lo más difícil que les pareció de la actividad?

¿Cómo se sintieron trabajando en equipo?

¿Te gustó la historia del súper nene? ¿Por qué?

ACTIVIDAD EXTRATUTORIAL:

- Muéstrales y Coméntales a tus familiares la historia del súper nene y todo lo que le tocó pasar con cada una de las familias que lo adoptó. Además observa junto con ellos como en una viñeta el texto se relaciona con el otro siguiente dándole sentido al cómic.

SESION: 6 LINGÜÍSTICA TEXTUAL CONECTO MIS IDEAS

ESTANDAR: Utilizo, de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar mis ideas

INDICADOR DE LOGROS: Reviso, socializo y corrijo mis escritos, teniendo en cuenta las propuestas de mis compañeros y profesor, y atendiendo algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua castellana.

OBJETIVO: Analizar algunos aspectos gramaticales tales como coherencia textual, tiempo/espacio y conectores.

INICIO:

Se colocó en cartulina las palabras para formar la frase, pero a una de ella no se le colocó los conectores. Ejemplo:

- ✓ **Seño sentada jardín colegio**
- ✓ **Por caballo El galopa pradera. La**

Se les pidió a los estudiantes que observaran las frases:

¿Qué observan en la estructura de la primera frase y de la segunda?

¿Pueden entender lo que quiere decir la frase?

¿Por qué no se puede entender estas frases?

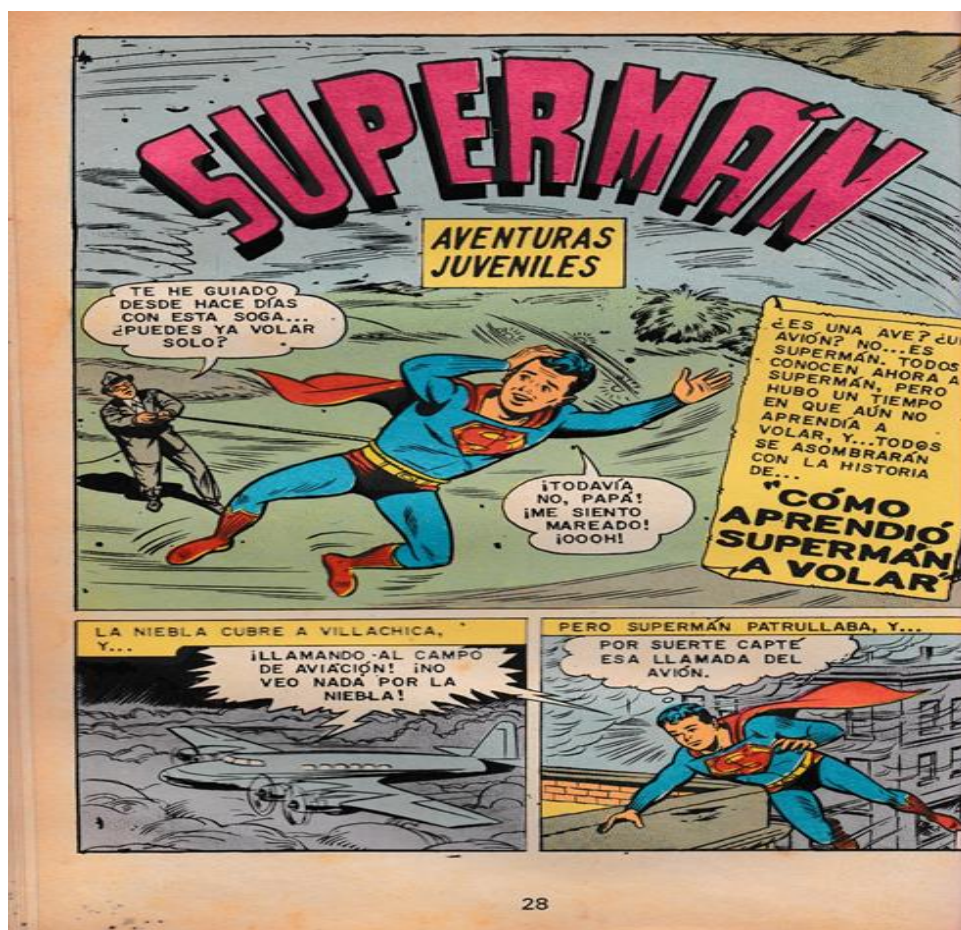
DESARROLLO: luego de socializar la actividad anterior, se procedió a pasar a la segunda actividad donde se pegó varios conectores en el tablero y en dos carteleras estaban realizadas las frases con una línea en blanco donde cada alumno pasaba a tomar uno de los conectores y lo pegaba en el espacio de la frase, para así darle sentido.

Terminada la actividad, se les preguntó la función de estas palabras en la frase u oración.

Identificado por todos los estudiantes que esas palabras permitían unir y dar sentido a la frase, se les reforzó el concepto de conectores.

En grupo de dos estudiante potencializaron los conocimientos con relación al tema, subrayando los conectores que ellos encontraron en la un nuevo capítulo del cómic

Se les hizo entrega de unos memos donde había varios conectores para que ellos se guiaran buscándolos en el cómic.



ACTIVIDAD N° 2

INICIO:

Al iniciar la clase se les orientó a los estudiantes la forma como iban a trabajar en grupo para analizar cada uno de los cómics traídos al salón de clases.

Se detallaron los rasgos físicos de los dibujos animados, sus nombres, si habían visto anteriormente esos personajes en televisión.

DESARROLLO:

Organizándose en grupo, los estudiantes recibieron un memo que contenían conectores, pronombres personales, conjunciones, artículos, preposiciones, elipsis.

Entre todos con la orientación de la docente iban leyendo por grupo cada uno de los diferentes cómics y encerraban las marcas textuales con diferentes colores, como lo

mostraba el memo.

CIERRE:

Por grupo, en el puesto explicaban que marcas textuales habían encontrado en su cómic, otros grupos se retroalimentaban con la explicación de sus compañeros ya que no habían encontrados en ellos las mismas marcas textuales. La docente guió el ejercicio, pasando por cada uno de los grupos. Terminada la actividad los estudiantes explicaron que conectores encontraron.

ACTIVIDAD EXTRATUTORIAL: traer nuevamente el cómic trabajado en clases.

SECCION N° 7

ELEMENTOS DEL CÓMIC

ESTANDAR: Leo fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro texto literario.

INDICADOR DE LOGRO: Entiendo el lenguaje empleado en historietas y otros tipos de textos con imágenes fijas.

- Identifico en situaciones comunicativas reales los roles de quien produce y de quien interpreta un texto.
- Identifico la intención de quien produce un texto.

OBJETIVOS: Identificar cada uno de los elementos del cómic para la elaboración de la historia del superhéroe Wayuú.

INICIO:

La docente compartió en clases dos cómics diferentes que pegó en la pared para que pudieran observarlos con más detalle por parte de sus estudiantes.

En las orientaciones debían observar detalladamente las similitudes que había entre ambos textos.

¿Qué elementos o cosas de ambos cómic ves que comparten?

¿Crees que los dibujos o figuras son iguales en ambos cómic?
¿Será que los dos cómics tratan los mismos temas?

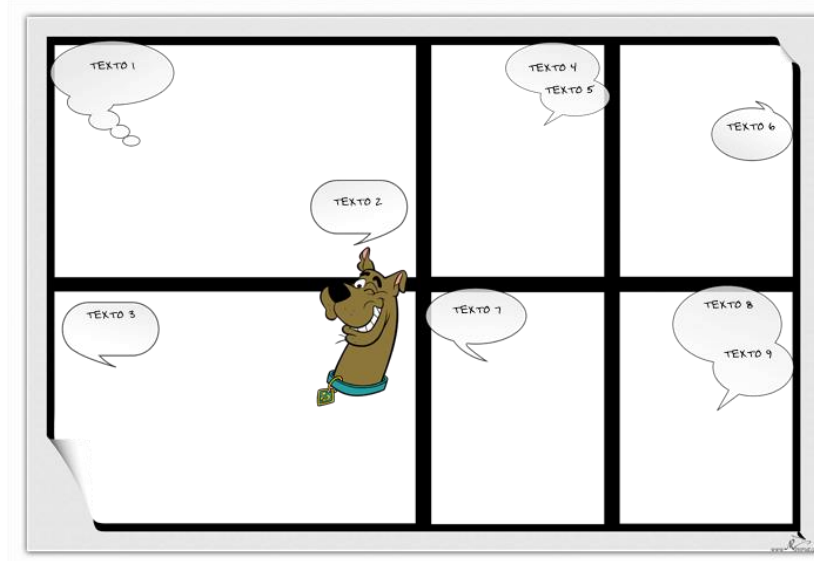
DESARROLLO:

Luego de explorar los saberes previos, formaron grupos de dos para trabajar con ambos cómic que habían traído a clase, la docente pegó en el tablero los elementos del cómic en figuras para que los estudiantes observaran cómo se llamaba cada una de ellas y que función cumplían en el cómic, ellos marcaron con color o grafitos, las viñetas después que la seño hiciera las orientaciones de su utilidad, luego los globos o bocadillos y las Onomatopeyas.

Después de encerrar los elementos, compararon por grupo cuantas viñetas tenían ambos cómics, según la forma de los globos, cuales son de conversación, de susto, de sorpresa o de varias personas en un mismo diálogo, para eso la docente trajo a clases globos hechos en cartulina con diferentes formas de acuerdo a los grados de emoción y conversaciones.

Ya realizado el primer ejercicio, se les hizo entrega a los estudiantes por grupo para que analizaran el cómic de los secretos de Superman, en la orientación dada por la docente primero

VINETAS: Es el principal elemento del cómic, la sucesión de viñetas es la que permite



contar una historia.

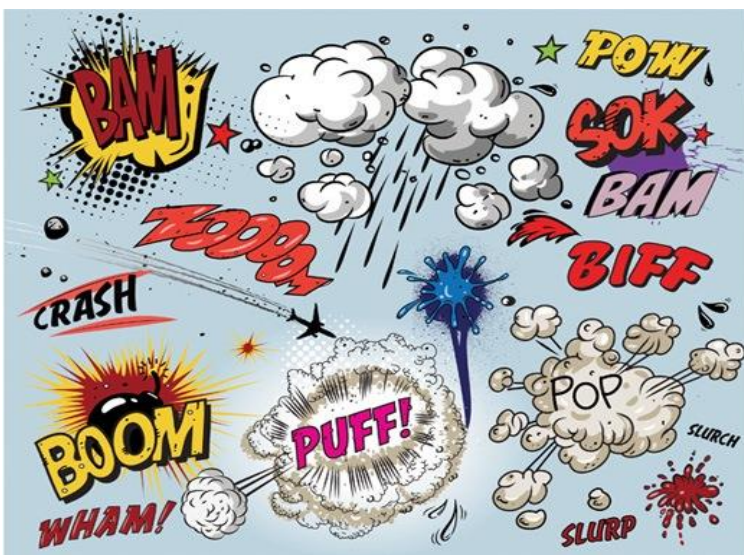
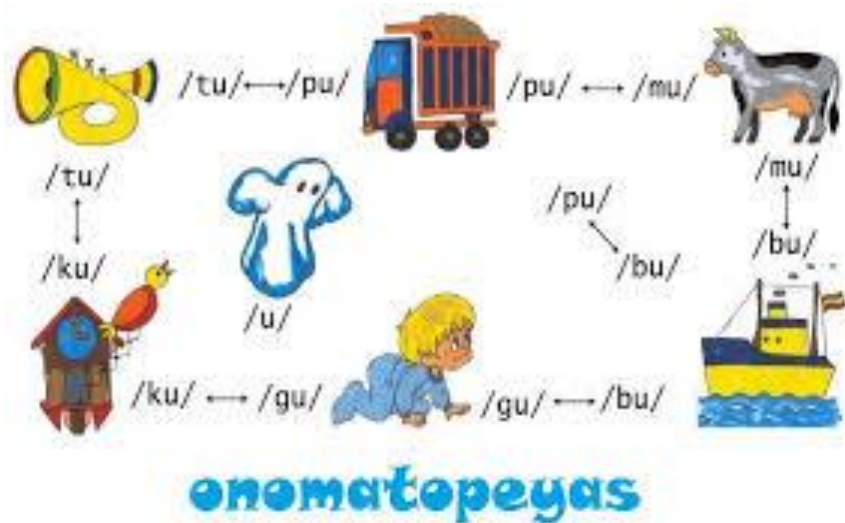


GLOBOS O BOCADILLOS: Es el espacio donde se colocan los textos que piensa o dicen los

Personajes. Constan de dos partes: la superior que se denomina globo y el rabillo que señala al personaje que está pensando o hablando

Los bocadillos son globos ovalados o cuadrados con cantos redondeados, con rabos y llenos de textos que flotan por las viñetas

ONOMATOPEYAS:



Se les pidió a los estudiantes sacar de sus bolsos el cómic trabajado en la lingüística textual, entre parejas de dos analizar donde se encontraron estos elementos trabajados en clases como son las viñetas, los globos o bocadillos y las onomatopeyas.

CIERRE

Cada grupo en forma participativa explicó que semejanzas o diferencias encontraron en el anterior comics con relación a los elementos trabajado en clases de lingüística textual

ACTIVIDAD EXTRATUTORIA: Imagina como sería Superman físicamente en el tiempo de adolescencia, comparte con tus familiares tus opiniones, escríbelo en el cuaderno de secuencia didáctica para que en la próxima clase lo compartas con tus compañeros. Traer a clases unas fotos de cuando eran pequeños hasta ahora.

ACTIVIDAD 2

INICIO:

Se realizó un conversatorio acerca de la tarea extra tutorial donde trajeron las fotos de cada uno de los estudiantes. De manera espontánea iban describieron sus fotos desde que estaban pequeños hasta la fecha. Terminada la actividad pasaron a describir el personaje de Superman en adolescencia como ellos se lo imaginaban. Luego escucharon las orientaciones para leer el segundo capítulo de Superman juvenil, del texto experto.

- Presentación del texto:

DESARROLLO:

Se les facilitó el cómic de manera individual a los estudiantes, ellos leyeron de forma silenciosa mientras la docente lo realizó en voz alta. (Se tuvo en cuenta los signos ortográficos y la entonación). Los estudiantes siguieron y estuvieron atentos a ella, porque la docente en cualquier momento le pedía que alguno de sus estudiantes terminara de leer una viñeta y así sucesivamente. Después de leer la lectura analizaron como era físicamente Superman y su forma de comportarse con sus padres adoptivos y con las demás personas de Metrópolis. Realizaron un análisis de la lectura donde debían contestar las siguientes preguntas: ¿Cómo inicia Superman las prácticas de vuelo? ¿Quién se dio cuenta de que él volaba? ¿Cómo se dio cuenta?

Luego se formaron grupo de dos estudiantes y trabajaron en cada uno de sus textos subrayando con **rojo** las cantidades de viñetas, con **azul** los globos o bocadillos (debían escribir en el cuaderno de Secuencia Didáctica, cuantos se refirieron a conversación, gritos, miedo, etc.) y con **verde** las onomatopeyas.

Terminada la actividad, se socializa el ejercicio con el grupo. Luego la docente hizo entrega de unos octavos de cartulina en blanco, en el cual los estudiantes inventaron una secuencia sencilla y corta acerca de las actividades realizadas durante un día común y corriente para ellos. Con el fin de reforzar la función de las viñetas y la aplicación de los globos o bocadillos teniendo en cuenta sus formas.

CIERRE: Esta actividad se socializó con los demás grupos, complementando y enriqueciendo entre ellos los indicadores trabajados en esta sesión (viñetas y globos o

bocadillos).

ACTIVIDAD 3

INICIO: La docente entregó unas cartas con imágenes en el que se trabajó las onomatopeyas.

El ejercicio consistió que con sus bocas, debían hacer sonidos relacionado a la imagen.

DESARROLLO: Los estudiantes en grupo realizaron los sonidos mientras que el otro grupo contrario adivinaba la imagen. Terminada la actividad la docente pasó por sus puestos entregando una copia con imágenes de objetos y animales, los cuales tenían que colocarle el sonido correspondiente.

CIERRE: Se les hizo una retroalimentación acerca del tema, además se les preguntó acerca de cómo se sintieron en la actividad.

SESION N° 8 RETROALIMENTO MIS CONOCIMIENTOS

ESTANDAR: Leo fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro texto literario

INDICADOR DE LOGRO:

- Entiendo el lenguaje empleado en historietas y otros tipos de textos con imágenes fijas.
- Reconozco la temática de caricaturas, tiras cómicas, historietas, anuncios publicitarios y otros medios de expresión gráfica

OBJETIVO: Analizar por medio del texto experto, todas las dimensiones (situación de comunicación, superestructura, lingüística textual y los elementos del cómic para la elaboración del cómic.

INICIO: Los estudiantes armaron grupo de dos para trabajar el cómic. La docente hace una retroalimentación de todo lo dado en clases desde la situación de comunicación hasta los elementos del cómic.

Luego es entregado el texto experto para que entre todos leyeran la nueva historia a tratar, uno por uno iban leyendo una viñeta para así fortalecer la lectura y mantener a los estudiantes motivados. Luego terminado la lectura se hizo un conversatorio acerca de lo que se trató. La docente orientó la actividad explicándoles los pasos para completar las rejillas. Se trabajó el texto experto de Superman adulto.

DESARROLLO:

REJILLA PARA ANALIZAR LA SITUACION DE COMUNICACION

Título del cómic	
Autor	
Propósito	
Destinatario	
Nombre del estudiante	

REJILLA PARA ANALIZAR LA LINGÜÍSTICA TEXTUAL

Artículos:	
Coherencia textual:	
Conectores y preposiciones:	
Pronombres personales:	
Tiempo/ espacio:	
Verbos: pasado, presente, futuro	Pasado:

	Presente:
	Futuro:
Adjetivos:	
Adverbios:	Tiempo: Cantidad. Lugar: Modo:
Nombres propios:	
Mayúsculas:	
Elipsis:	

REJILLA PARA ANALIZAR LOS ELEMENTOS DEL CÓMIC

Viñetas	Cantidad en número:
---------	---------------------

Globos o Bocadillos: Encierra los globos.	N° de Pensamiento: N° de Susto o Grito: N° de Conversación:
Onomatopeyas:	
Cartela	Dónde se evidencia:
Movimientos Cinéticos:	Cantidad en Número:

FIRMA DE LOS ESTUDIANTES QUE TRABAJARON EN GRUPO:

CIERRE: La docente explicó cómo se retroalimentó esta actividad, por rejilla cada uno de los grupos fueron exponiendo lo que encontraron, los demás grupos complementaban sus rejillas.

ACTIVIDAD EXTRATUTORIAL: la actividad para la casa era ir pensando en cómo sería el superhéroe Wayuú inventado por ellos.

SESIÓN 9 MI SUPERHEROE WAYUÚ

OBJETIVOS: Diseñar el superhéroe Wayuú teniendo en cuenta los elementos de la cultura y los elementos del cómic para crear sus propias producciones.

INICIO: Teniendo en cuenta las actividades desarrolladas en clase se inició preparando a los estudiantes con relación al personaje. Para ello, se proyectó thriller de películas de los superhéroes, para que fueran observando el vestuario y sus poderes, además adelantarlos a la iniciación de sus propios cómics, identificando como surgían sus poderes y así irlos incluyendo en la creación del estado inicial.

Luego de terminar los cortes de las diferentes películas, procedieron a manipular las plastilinas para diseñar su propio superhéroe. La docente guió el proceso pasando por cada uno de los puestos.

CIERRE: Los estudiantes llegaron a un acuerdo para pasar por cada uno de los puestos y escuchar a su compañero describir el personaje, sus características físicas y psicológicas. La docente guarda cada una de sus creaciones.

Actividad extra tutorial: Traer colores para la clase siguiente y conversar con sus familiares cómo diseñaron su personaje.

ACTIVIDAD 2

INICIO: Se realizó una retroalimentación de la clase pasada, como estuvo la clase, como se sintieron y que fortalezas y debilidades encontraron en las actividades del día anterior.

DESARROLLO: Luego de realizar la retroalimentación, cada uno de los estudiantes buscaron su personaje hecho en plastilina, para pasarlo en limpio al cuaderno de secuencias didácticas, ellos tuvieron en cuenta los colores, su forma y detalles físicos y se inspiraron en colocarles los poderes psicológicos relacionados a la cultura Wayuú. La docente guió la actividad pasando por cada uno de los puestos.

CIERRE: Cada uno de los estudiantes pasaron al frente para explicar cómo quedaron sus diseños. Se les recomendó tener en cuenta que así tendrían que dibujar el superhéroe Wayuú.

ACTIVIDAD EXTRATUTORIAL:

Los estudiantes Junto con sus familiares debían llenar la rejilla para identificar cuáles eran las principales riquezas de la guajira y la problemática que se estaba viviendo.

REJILLA PARA EVALUAR LA PROBLEMÁTICA DE LA GUAIRA.

Cómo es la situación de la guajira con relación a los demás departamentos:

La Guajira con relación a los servicios públicos:

La Guajira con relación a la salud:

La guajira con relación a la seguridad y aspecto social (política):

La Guajira con relación a la protección y subsidios de alimentación de los wayuú específicamente de los Wayucitos.

Percepción de la Guajira (Colombia) con relación a los demás países:

Cómo te gustaría ver a la Guajira en unos años:

Ilustra tu idea por medio de un dibujo.

ACTIVIDAD 3

INICIO: Teniendo en cuenta la actividad extra tutorial, cada uno de los estudiantes comentaron lo que sus familiares les dijeron acerca de la situación del departamento de la

Guajira.

DESARROLLO: Se escogió a un estudiante voluntario para que fuera escribiendo el tema que cada uno de los niños consultó, al irse repitiendo los temas se iban borrando los que no habían coincidido, hasta llegar a seleccionar los temas que verdaderamente eran valoradas como razones para la creación de los cómics.

Terminada la actividad se les dio el espacio para que conversaran acerca de todo lo que se visó con relación a la cultura Wayuú.

CIERRE: Se anota en el cuaderno de Secuencias Didácticas los temas que servirán de inspiración para narrar el cómic.

La docente dejó en claro que tanto el diseño del superhéroe como el tema se debían tener en cuenta para el cómic, además de los elementos que hacen parte de la cultura Wayuú trabajados en la rejilla.

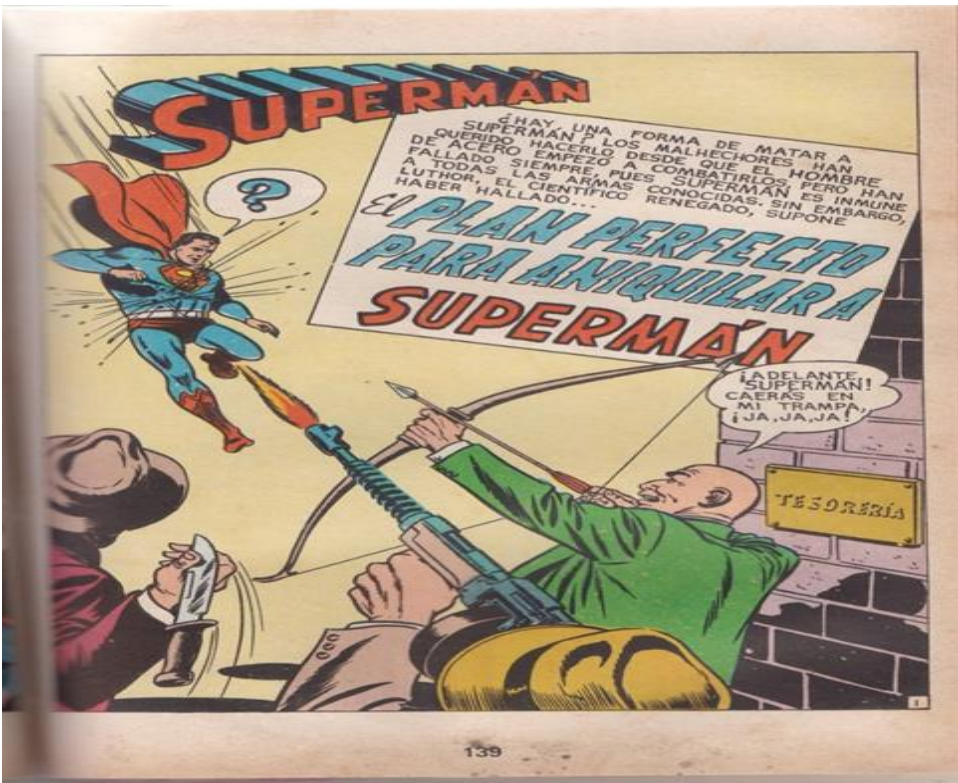
ACTIVIDAD EXTRATUTORIAL: Comentaron a los familiares acerca de cómo iban a ser sus cómics. Pidiendo la ayuda del ellos para darles ideas de cómo serían sus historias.

SESION 10 PRODUCCION DE MI CÓMIC DE SÚPERHÉROE WAYUÚ

ESTANDAR: Produzco textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.

- ✓ **INDICADOR DE LOGRO:** Identifico las maneras de cómo se formula el inicio y el final de algunas narraciones.
- ✓ Relaciono gráficas con texto escrito, ya sea completándolas o explicándolas.
- ✓ Identificó en situaciones comunicativas reales los roles de quien produce y de quien interpreta un texto.
- ✓ Identificó la intención de quien produce un texto.
- ✓ Utilizo la entonación y los matices afectivos de voz para alcanzar mi propósito en diferentes situaciones comunicativas.

OBJETIVO: Estructurar el Estado inicial, la Fuerza de transformación y el Estado final para la elaboración del cómic.



INICIO: Se tuvieron en cuenta los thriller de las películas de la sesión 9 para la elaboración del estado inicial. Además se leyó entre otro capítulo del texto experto: Plan perfecto para aniquilar a Superman, en el cual se analizó el Estado inicial, la fuerza de transformación y el estado final para darles una idea a los estudiantes de cómo podían hacer sus escritos. La docente les pidió tener a mano el cuaderno de Secuencias Didácticas para retomar las rejillas que permitieron afianzar los temas acerca de la situación de comunicación, la lingüística textual, los elementos del cómic y los análisis que se les hicieron en las lecturas de este texto. Además les conversó que escribir era muy difícil por lo tanto debían hacer un primero borrador ese borrador lo guardarían como un tesoro, en el cual lo volverían a utilizar para un segundo borrador y así sucesivamente, sin cambiar el personaje ni el tema (contexto).

DESARROLLO: La docente conversó con sus estudiantes acerca de la lectura, permitiendo afianzar el proceso de crear solamente el estado inicial. Para realizar el estado inicial se utilizó la rejilla, el cual tenían que ir observando si su primer borrador cumplía con los elementos exigidos para su elaboración. Luego pasó por los puestos entregando el material para la primera producción. La orientación se realizó pasando por cada una de sus mesas observando los avances de cada uno de manera individual.

REJILLA PARA EVALUAR LA ESCRITURA DEL CÓMIC

¿He tenido en cuenta la voz del narrador al iniciar la elaboración del cómic en la cartela?	SI	NO
¿El superhéroe que estoy dibujando es el mismo que elaboré en una de las actividades anteriores?	SI	NO
¿La historia contiene elementos de la cultura Wayuú?	SI	NO
¿El tema en el que estoy desarrollando el estado inicial fue el mismo que escogí en una de las actividades de la Secuencia Didáctica?	SI	NO
¿Tengo en cuenta la descripción del lugar, y los tiempos, horas, días, meses, años?	SI	NO
¿Se presenta con facilidad el estado inicial en la primera parte del cómic?	SI	NO
¿He tenido en cuenta los conectores y la coherencia en el transcurso de mi historia?	SI	NO
¿Se evidencia los elementos del cómic en mi producción ?	SI	NO

CIERRE: De manera voluntaria pasaron los estudiantes explicando su primer borrador.

ACTIVIDAD EXTRATUTORIAL: ellos debían ir observando lo que para ellos estaba bien en el estado inicial e ir quitando lo que no hacía parte de la elaboración del tema.

ACTIVIDAD N° 2

INICIO: Nuevamente se tuvo a mano los recursos que se utilizaron para la actividad. Se les sugirió mejorar el primer borrador

DESARROLLO: Los estudiantes elaboraron su segundo borrador, perfeccionando el estado inicial, comparándolos con el primer borrador.

CIERRE: Pasaron al frente de manera voluntaria para ir explicando que sucedió en el segundo borrador con relación al primero.

ACTIVIDAD EXTRATUTORIAL: Analizaron el primer y el segundo borrador para al día siguiente elaborar el tercer borrador que quedaría para la creación del cómic.

ACTIVIDAD 3

INICIO: Retomando la clase anterior se procedió a realizar la orientación que permitió hacer un tercer borrador y producción final del estado inicial, luego este estado relacionarlo con la idea de que sucedió en la fuerza de transformación.

DESARROLLO Los estudiantes inician sus producciones, teniendo en cuenta la rejilla para elaborar la fuerza de transformación, luego de finalizado el estado inicial, la docente entregó el material para crear un primer borrador de la superestructura.

REJILLA PARA EVALUAR LA FUERZA DE TRANSFORMACIÓN

¿He tenido en cuenta el tiempo transcurrido de la historia en la cartela?	SI	NO
¿El superhéroe que estoy dibujando es el mismo que elaboré en el estado inicial?	SI	NO
¿La historia contiene elementos de la cultura Wayuú?	SI	NO
¿La historia sigue un hilo conductor entre el estado inicial y la fuerza de transformación?	SI	NO
¿Se muestra que el superhéroe buscar lograr conseguir algo que puede ser una cosa o una persona?	SI	NO
¿Se observa el encuentro entre el superhéroe con el villano?	SI	NO
¿He tenido en cuenta los conectores y la coherencia en el trascurso de mi historia?	SI	NO
¿Se evidencia los elementos del cómic en mi producción?	SI	NO

Terminado el primer borrador se les pidió pasar de manera voluntaria a explicar segundo borrador. Fue necesario intercambiarse las producciones para que el compañero fuera leyendo y analizando las imágenes esperando de manera constructiva las sugerencias cómo se sintieron al hacer el primer borrador, que elementos tomaron del cómic para su guardarlo nuevamente para la próxima clase.

ACTIVIDAD EXTRATUTORIAL: Ir pensando en el tercer borrador de la fuerza de transformación, recordando que será la última versión.

ACTIVIDAD N° 4

INICIO: Retomando la clase anterior se procedió a realizar la orientación que permitió hacer un tercer borrador y producción final del estado fuerza de transformación, luego este estado se conversó acerca de todo este proceso, cómo se sintieron que les ha parecido fácil, que vieron difícil, luego se les explicó que nuevamente debían realizar una primera versión o borrador del estado final que siguiera la misma idea de la producción anterior acerca de la fuerza de transformación.

DESARROLLO: Los estudiantes iniciaron sus producciones, luego de finalizado el tercer borrador de la fuerza de transformación, la docente hizo entrega del material para crear un primer borrador del estado final, se les sugirió a los estudiantes utilizar el cuaderno de Secuencia Didáctica para guiarse por medio de las rejillas.

Terminado el primer borrador se les pidió pasar de manera voluntaria a explicar segundo borrador. Fue necesario intercambiarse las producciones para que el compañero fuera leyendo y analizando las imágenes esperando de manera constructiva las sugerencias cómo se sintieron al hacer el primer borrador, que elementos tomaron del cómic para guardarlo nuevamente para la próxima clase.

CIERRE: la docente invitó a sus estudiantes pasar al frente para que sus compañeros observaran el avance en la realización del cómic. Es importante recordar la orientación con la docente durante este proceso de re-escritura.

ACTIVIDAD N°5

INICIO: Se inició la actividad retomando las clases anteriores como una retroalimentación en el cual se les explicó todo el proceso que habían tenido.

DESARROLLO: los estudiantes analizaron todo el proceso de las lingüísticas textual, los elementos del cómic, la superestructura y la situación de comunicación. Antes de que lo pasaran en limpio. La docente entregó cada uno los materiales para su producción.

CIERRE: los estudiantes compartieron sus experiencias con los demás compañeros, mostrando el primer borrador, con el segundo y el tercero para analizar los avances que se tuvo en cuenta en la preparación y el desarrollo del cómic.

FASE DE EVALUACIÓN
SESION 11

MI PORTADA WAYUÚ

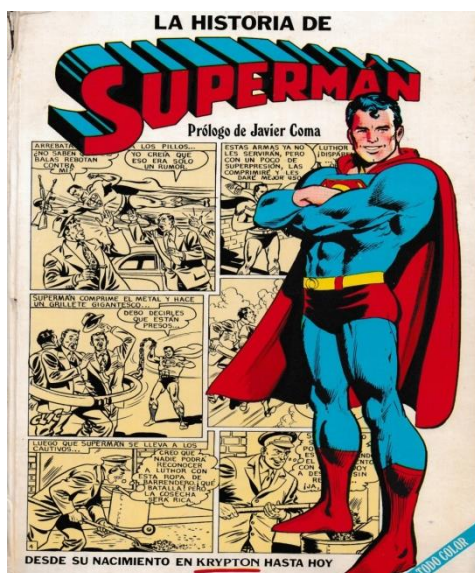
Estándar: Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.

Indicador de logro:

- ✓ Relaciono gráficas con texto escrito, ya sea completándolas o explicándolas.
- ✓ Identificó en situaciones comunicativas reales los roles de quien produce y de quien interpreta un texto.
- ✓ Identificó la intención de quien produce un texto.

OBJETIVO: diseñar la portada del cómic para ser presentada en la galería isabelista.

INICIO: Se inició la clase mostrando la portada del texto experto “Superman” del



prólogo: Javier Coma, para colocarlo de ejemplo en la creación de la portada del cómic. Para ello la docente hizo varias preguntas ¿Qué te llama la atención de la portada? ¿Qué elementos tiene la portada? ¿Cómo crees que el autor expresa la idea de que es un libro de cómic? Luego de conversar acerca del tema, se entregó el material para que cada estudiante diseñara a gusto de ellos, teniendo en cuenta los elementos de la cultura Wayuú la portada del cómic. Fue necesario hacerles entrega de la rejilla para guiarlos en la elaboración de la portada.

DESARROLLO: Los estudiantes diseñaron su portada del cómic, la docente guía la actividad pasando por cada uno de los puestos.

REJILLA PARA EVALUAR LA PORTADA DEL CÓMIC

¿Tuve en cuenta el nombre de la tarea integradora?	SI	NO
¿Aparece mi nombre como autor (a) del cómic?	SI	NO
¿He utilizado colores llamativos para captar la atención de los destinatarios?	SI	NO
¿El cómic tiene elementos típicos de la cultura Wayuú?	SI	NO
¿He realizado esta actividad con mucha dedicación?	SI	NO

CIERRE: La docente les recordó que esa actividad era la última clase de la Secuencia didáctica por eso era tan importante que al finalizar el taller cada uno de ellos, desde sus conocimientos (lo que habían aprendido) lo expresaran en frente de sus compañeros. Se tuvieron en cuenta las debilidades y fortalezas en el proceso de enseñanza se realizó auto evaluación, coevaluación y heteroevaluación. Además se llegó acuerdo para el evento de la galería en el cual ellos tenían que mostrar sus producciones. Se evaluó en términos generales.

ACTIVIDAD EXTRATUTORIAL: Preparación de sus cómics para ser exhibidos en la Galería.

SESION 12 GALERIA ISABELISTA

OBJETIVO: Presentar las producciones de los cómics en la galería isabelista.

INICIO: La docente conversó con sus estudiantes acerca del gran día esperado. “La

galería Isabelista” se hizo el agradecimiento por parte de la docente para los estudiantes participantes de la investigación y se dejó en claro cada una de las funciones de los exponentes en el momento de las visitas de los diferentes cursos.

DESARROLLO: Los estudiantes voluntariamente respondieron cada una de las siguientes preguntas:

¿Qué aprendimos?

¿Cómo lo aprendimos?

¿Nos sirve para la vida lo que hemos aprendido? ¿Por qué?

¿Cumplimos la tarea integradora

CIERRE: Los estudiantes en compañía de la docente se prepararon para recibir a toda la comunidad Isabelista.

Anexo 3 Consentimiento Informado para padres de Familia



UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



CONSENTIMIENTO INFORMADO

En éste consentimiento informado usted declara por escrito su libre voluntad de participar o permitir la participación del estudiante _____ identificado con documento N° _____, luego de comprender en qué consiste la investigación “Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos narrativos tipo cómic, en estudiantes del grado 3°03 de la institución educativa Isabel María Cuesta González sede José Arnoldo Marín” adelantada en el marco de la Línea de Investigación de Didáctica del lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Objetivo de la Investigación: Determinar la incidencia de una secuencia didáctica en la producción de textos narrativos, en estudiantes del grado 3° de básica primaria de la institución educativa Isabel María Cuesta González sede José Arnoldo Marín.

Justificación de la Investigación: Las prácticas de enseñanza enmarcadas en el modelo tradicional, los cambios en la educación, la apatía de algunos estudiantes y los bajos resultados en las pruebas nacionales SABER en el área de Lenguaje, reflejan algunas de las principales inconsistencias en el campo educativo; a su vez, las investigaciones en materia de Educación evidencian la necesidad formar docentes capaces de garantizar prácticas educativas que favorezcan el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas en los estudiantes. Por lo anterior, se hace necesario implementar nuevas estrategias en torno al área del Lenguaje producción de textos, con el fin de potencializar habilidades comunicativas en los estudiantes de básica primaria.

Procedimientos: Para la recolección de información la docente investigadora utilizara tanto en el Pre-test como en el Pos-test, una rejilla. A su vez recurrirán a la observación participante mediante registros en diarios de campo; después se implementará la secuencia didáctica, para finalmente analizar los resultados obtenidos en términos de producción de textos por parte de los estudiantes de 3° de la institución educativa Isabel María Cuesta González sede José Arnoldo Marín.

Beneficios: La información obtenida permitirá conocer los avances alcanzados con la implementación de la secuencia didáctica en cuanto al lenguaje y producción de texto, para así emprender un proceso de transformación de las prácticas pedagógicas que posibilite el desarrollo

de competencias comunicativas en los estudiantes.

Factores y riesgos: Esta es una investigación sin riesgo, donde no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables, biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio.

Garantía de libertad: La participación en el estudio es libre y voluntaria. Los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia.

Garantía de información: los participantes recibirán toda información significativa y respuesta a cualquier inquietud que surja durante el estudio.

Confidencialidad: los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidarán en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

Recursos económicos: en caso que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

A quien contactar: En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a Niny Johanna Rizo García. 3013443080.

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma en la ciudad de Riohacha a los _____ días, del mes _____ del año 2017.

Nombre del Padre o Madre de Familia

Familia

Cédula:

Firma del Padre o Madre de

Cédula:

REJILLA PARA LA EVALUACIÓN DE PRODUCCIÓN DE UN TEXTO NARRATIVO TIPO CÓMIC

163

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: _____

GRADO: 3° _____

FECHA: _____

Indicador	Índice	2	1	0	Total
Enunciador: Es quien escribe el texto, asumiendo un rol, para presentar la información narrada.	2 En el cómic se evidencia la presencia de un narrador que cuenta la historia.				
	1 En el cómic se evidencia, en algunas partes un narrador que cuenta la historia.				
	0 En el cómic, se evidencia que la ausencia de un narrador que cuenta la historia.				
Destinatario: Es la persona para la cual escribe el enunciador utilizando un lenguaje claro y pertinente.	2 En el cómic se evidencia un lenguaje claro y pertinente para el destinatario.				
	1 En el cómic, se evidencia un lenguaje claro, pero no pertinente para el destinatario, o al contrario, un lenguaje pertinente pero no claro.				
	0 En el cómic no se evidencia un lenguaje claro y pertinente para el destinatario.				
Propósito: Se refiere a la intención que tiene el narrador con el texto. En este caso relatar una historia a través del cómic.	2 En el texto se logra el propósito de relatar una historia a través del cómic.				
	1 En el texto se evidencian algunas dificultades para lograr el propósito de relatar una historia a través del cómic.				
	0 En el texto no se logra el propósito de relatar una historia a través del cómic				

Estado inicial: Se refiere al momento en el que se presenta al personaje o los personajes, el cual o los cuales desean conseguir o conservar algo. Puede ser un objeto o un sentimiento.	2 En el cómic se evidencia un lenguaje claro y pertinente para el destinatario.				
	1 En la viñeta se evidencia el estado inicial de los personajes, pero no se ubican en un tiempo y espacio.				
	0 En la viñeta no se evidencia un estado inicial que da cuenta de unos personajes ubicados en un tiempo y espacio.				
Fuerza de transformación: Estado en que el personaje o los personajes cambian, transforman o les alteran su estado inicial.	2 La viñeta da cuenta de una situación conflictiva, que cambia el estado inicial.				
	1 En la viñeta, se evidencia una relación conflictiva pero no se relaciona con el estado inicial.				
	0 En la viñeta, no se evidencia una situación conflictiva que cambia el estado inicial.				
Estado final: Se refiere al estado en el que queda el personaje o los personajes después de la transformación en relación al estado inicial.	2 En la viñeta, se evidencia la transformación del personaje o los personajes con relación al estado inicial.				
	1 En la viñeta se evidencia el final pero no la transformación del personaje o los personajes con relación al estado inicial.				
	0 En la viñeta no se evidencia el final ni la transformación del personaje o los personajes con relación al estado final.				
Coherencia textual: Se refiere al manejo de un mismo tema a lo largo del texto.	2 Se evidencia a lo largo del cómic, un mismo eje temático.				
	1 Se evidencia en algunas partes del cómic, el mismo eje temático.				
	0 No se evidencia a lo largo del cómic, el mismo eje temático.				
Referentes de tiempo y	2 En el texto o imagen se				

espacio: Se refiere al lugar o los lugares donde transcurren los acontecimientos en un tiempo determinado.	evidencia el espacio y el orden cronológico de los acontecimientos.				
	1 En algunas partes del texto o imagen se evidencia el espacio y el orden cronológico de los acontecimientos				
	0 No se evidencia en el texto o imagen, el espacio y el orden cronológico de los acontecimientos.				
Conectores: Son las palabras de enlace con que se unen las ideas narradas.	2 Se evidencia a lo largo del cómic el uso de conectores con función lógica.				
	1 En el cómic se evidencia el uso de algunos conectores con función lógica y otros sin función lógica.				
	0 Se evidencia a lo largo del cómic, el uso de conectores, sin función lógica.				
Viñetas: Es el lugar donde se encuentra la imagen y que orienta al lector en su interpretación, cuya lectura se puede hacer en dos direcciones: laterales de un lado a otro, o de la parte superior a la inferior.	2 En el texto se evidencia el uso de viñetas que dan cuenta de la secuencia lógica y coherente de los sucesos de la historia.				
	1 En algunas partes del texto se hace uso de viñetas para narrar los sucesos que constituyen la historia.				
	0 En el texto no se evidencia el uso de viñetas para narrar los sucesos que constituyen la historia.				
El bocadillo o globo: Es el lugar donde se encuentran las conversaciones, los diálogos y donde se consignan los pensamientos de cada personaje que se encuentran en el cómic.	2 A lo largo del cómic, se evidencia el uso de los bocadillos o globos para dar cuenta de lo que dice o piensa el personaje o los personajes.				

	1 En algunas partes del comic se utilizan los bocadillos o globos para mostrar lo que dice o piensa el personaje o los personajes				
	0 En el cómic no se evidencia el uso de los globos o bocadillos que registren lo que dice o piensa el personaje.				
Onomatopeyas: Es la imitación lingüística o la representación de un sonido natural, de animales o de algún ruido acústico, cuyo objetivo es darle una mayor expresividad a la viñeta.	2 En el cómic se evidencia el uso de onomatopeyas.				
	1 Algunas veces se utiliza a lo largo del cómic los bocadillos o globos para mostrar lo que dice o piensa el personaje o los personajes.				
	0 No se evidencia el uso de onomatopeyas a lo largo del cómic.				

